

Tätigkeitsbegleitende Fortbildung für Tagespflegepersonen

Qualifizierungsmodul:

**Die Kindergruppe und Peer-Interaktionen
in der Kindertagespflege**

September 2011

Editorial

Das Qualifizierungsmodul „Die Kindergruppe und Peer-Interaktionen in der Kindertagespflege“ ist im Kontext des „Aktionsprogramms Kindertagespflege“ im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) erarbeitet worden. Das Qualifizierungsmodul ist Bestandteil der fachlichen Begleitung des Programms.

Es bietet einen praxisbezogenen und themenspezifischen Orientierungsrahmen zur Stabilisierung und Steigerung der Erfahrungskompetenz und des Fachwissens von Tagespflegepersonen. Auch soll es zur Stärkung des pädagogischen Handelns im Alltag der Tagespflegestelle beitragen. Die praktische Betreuungserfahrung der Tagespflegepersonen und aktuelle wissenschaftliche Kenntnisse fließen gleichermaßen in die tätigkeitsbegleitende Fortbildung ein, um die Nachhaltigkeit dieser Qualitätsentwicklung zu gewährleisten.

Mit dem vorliegenden Material wird den Fortbildnern/Fortbildnerinnen im Bereich Kindertagespflege ein fachlich fundiertes und didaktisch aufbereitetes Qualifizierungsmodul an die Hand gegeben.

Bearbeitet von Astrid Kerl-Wienecke
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Abteilung Familie und Familienpolitik
Projekt: Wissenschaftliche Begleitung
Aktionsprogramm Kindertagespflege
Nockherstr. 2
81541 München
Telefon: +49 (0) 89 623 06 - 339
Fax: +49 (0) 89 623 06 -162
E-Mail: kerl@dji.de
Projekthomepage: www.dji.de/aktionsprogramm-kindertagespflege.de

Qualifizierungsmodul: Die Kindergruppe und Peer-Interaktionen in der Kindertagespflege

Einführung in das Qualifizierungsmodul

Wenn Kinder unter drei Jahren in die Betreuung in Kindertagespflege kommen, ist dies eine große Veränderung für sie. Bis zu diesem Zeitpunkt haben sie meistens noch nicht sehr viel Zeit mit anderen Kindern verbracht. Sie müssen deshalb erst lernen, im Kontakt mit anderen Kindern ein Gefühl für sie zu entwickeln. Dazu gehört, die anderen Kinder zu erleben, mit ihnen ins Spiel zu kommen und sich mit ihnen zu vergleichen. Und sie müssen lernen, die eigenen Interessen von denen der Anderen zu unterscheiden. Das Zusammensein mit anderen Kindern ist eine kindliche Entwicklungsaufgabe, in der das Kind emotionale, intellektuelle und vor allem soziale Kompetenz entwickelt.

Damit das Kind von den anderen Kindern profitieren kann, sein Interesse an der sozialen Interaktion unterstützt wird und sein Wunsch nach Anschluss, Gemeinsamkeit und Verbundenheit erfüllt werden kann, braucht es eine angemessene Betreuungsstruktur und Gruppenzusammensetzung. Diese zu schaffen und bereitzustellen ist die Aufgabe der Tagespflegeperson. Eine besondere Anforderung für das Betreuungsangebot der Tagespflegestelle ergibt sich zudem aus der sogenannten flexiblen Betreuung, die im Kontext der flexibilisierten Arbeitsverhältnisse zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Das Qualifizierungsmodul „Die Kindergruppe und Peer-Interaktionen in der Kindertagespflege“ vermittelt eine fachlich fundierte Grundlage der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern unter drei Jahren. Dieser Bereich der Persönlichkeitsentwicklung bezieht mit ein, dass die Kinder nach und nach ein Gefühl und eine Vorstellung von sich selbst aufbauen. Dabei spielt das Erlangen von Autonomie und Kontrolle eine entscheidende Rolle. Daran anschließend geht es in diesem Qualifizierungsmodul um die Themen des sozialen Austauschs zwischen Kindern und um ihre Peer-Interaktionen. Es wird aufgezeigt, wie Tagespflegepersonen darauf entwicklungsangemessen reagieren und welche förderlichen Bedingungen dazu bereitgestellt werden können. Das erworbene Wissen kann in das eigene pädagogische Konzept und die Zusammenstellung der Kindergruppe überführt werden.

In der Fortbildungsgruppe werden die Kompetenzen der einzelnen Teilnehmer/innen, ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen in der Arbeit mit den Kindergruppen und den Betreuungssettings einbezogen. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Teilnehmer/innen haben einen gleichberechtigten Platz in der Gruppe.

Aufbau des Qualifizierungsmoduls – Ziele und Inhalte

Ziel der tätigkeitsbegleitenden Fort- und Weiterbildung ist, die berufliche Entwicklung der Tagespflegepersonen im Bereich der Kindertagespflege zu unterstützen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu fördern sowie ihre Ressourcen zu erkennen und zu nutzen.

Der Aufbau des Qualifizierungsmoduls gibt die Struktur, den Ablauf und die Lernziele vor. Es gliedert sich in fünf Blöcke à fünf Unterrichtseinheiten¹ (UE) und hat einen Umfang von 25 UE. Für die praktischen Übungen gibt es eine Zeitvorgabe, die eingeplant werden sollte. Die Zeitangaben sind als Empfehlungen für eine Gruppengröße von vierzehn Teilnehmer/innen zu verstehen und können je nach Interessenslage der Teilnehmer/innen und Gruppengröße etc. variieren. Aus diesem Grund gibt es auch keine Vorgaben für die Pausen, die individuell von dem Fortbildner/der Fortbildnerin eingepasst werden können.

¹ 5 UE entsprechen 3 Std. 45 Minuten (225 Minuten)

Die Seminarblöcke sind so aufgebaut, dass genügend Zeit und Gelegenheit für Fragen, Alltagserfahrungen sowie Praxisreflexion gegeben sind, damit Impulse zu Veränderungen im beruflichen und privaten Alltag bei den Teilnehmern/Teilnehmerinnen „ankommen“.

Neben den Vorschlägen zur methodischen Umsetzung der Inhalte ist der Einsatz eigener/anderer Materialien ausdrücklich gewünscht. Grundsätzlich sollte während der Seminarblöcke ein DVD-Gerät, Beamer bzw. TV-Gerät zur Verfügung stehen.

Qualifikationsziele der tätigkeitsbegleitenden Fortbildung sind die Erweiterung der eigenen Fachkompetenz und personalen Kompetenz²:

- 1) Die Tagespflegeperson kennt die Meilensteine der sozio-emotionalen Entwicklung von Kindern (unter 3 Jahren) und kann diese bei „ihren“ Kindern wahrnehmen.
- 2) Die Tagespflegeperson verfügt über Wissen um Peers als wichtige Entwicklungsressource, kennt die Bedürfnisse der Kinder nach Peer-Kontakten.
- 3) Sie kann mit der individuellen und entwicklungsbedingten Gewichtung der Kinder in Bezug auf Autonomie, Selbständigkeit und Bindung, Nähe, Unterstützung angemessen umgehen.
- 4) Sie kennt die Themen des sozialen Austauschs der Kinder.
- 5) Sie kann die Konfliktdynamiken in der Kindergruppe und damit verbundene Emotionen erklären.
- 6) Sie kann Konflikte beobachten und bei der Entscheidung für oder gegen Interventionen zwischen wichtigen sozialen Erfahrungen (eigenständige Konfliktlösung) und der Notwendigkeit von Unterstützung abwägen.
- 7) Sie ist in der Lage negativ beurteilte Ausdrucks- bzw. Verhaltensweisen, wie z.B. Konflikte oder Trotz im Zusammenhang mit den jeweiligen Entwicklungsabschnitt des Kindes zu sehen und reagiert angemessen darauf.
- 8) Die Tagespflegeperson kann das eigene Konfliktverhalten und eigene Emotionen reflektieren und fachlich angemessen steuern.
- 9) Die Tagespflegeperson kann die Zusammensetzung der Kindergruppe entsprechend den sozialen Bedürfnissen und Vorlieben der Jungen und Mädchen planen.
- 10) Sie kann die Praxis ihrer Betreuung entsprechend der individuellen Entwicklung der Kinder gestalten.
- 11) Sie ist in der Lage die Alltagsstrukturen und Rituale an den Bedürfnissen der Kinder auszurichten.
- 12) Sie kann die Gruppensituation so gestalten, dass bei allen Kindern ein Gefühl der Zugehörigkeit entsteht.
- 13) Sie hat Wissen über den Zusammenhang von eigenen biografischen Erfahrungen und pädagogischem Handeln, kann ihn reflektieren und das eigene Verhalten angemessen steuern.

Anforderungen an die Fortbildner/innen

² Die Begrifflichkeiten folgen den Definitionen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Er unterscheidet zwischen Fachkompetenz und Personaler Kompetenz. Die Fachkompetenz teilt sich in Wissen und Fertigkeiten; die Personale Kompetenz in Sozialkompetenz und Selbstkompetenz.

Eine gelungene und nachhaltige tätigkeitsbegleitende Fort- und Weiterbildung ist daran geknüpft, dass die Fortbildner/innen sich durch Fachkompetenz sowie Sozial- und Personalkompetenz auszeichnen. Erfahrungen mit der Methodik und Didaktik der Erwachsenenbildung sowie der Umgang mit gruppendynamischen Prozessen sind die Voraussetzung, das Qualifizierungsmodul zielgruppenorientiert durchzuführen. Im Rahmen des Aktionsprogramms Kindertagespflege wurde ein Gütesiegel für Bildungsträger³ im Bereich der Qualifizierung Kindertagespflege entwickelt. In dem Qualitätsbereich „Fortbildner/innen“ des Gütesiegels wurden Qualitätskriterien formuliert, die auch auf die tätigkeitsbegleitende Fort- und Weiterbildung übertragbar sind.

Um das erlernte Wissen und die neuen Erfahrungen festzuhalten, ist es ein Bestandteil der tätigkeitsbegleitenden Fortbildung, dass die Teilnehmer/innen ihr individuelles Lernstagebuch führen.⁴ Damit soll erreicht werden, dass sich die Teilnehmer/innen bedarfs- und bedürfnisorientiert mit den eigenen Lerngegenständen auseinandersetzen.

Hinweise zu den Symbolen des Qualifizierungsmoduls:



Einleitende Worte für den/die Fortbildner/in, Input *



Übung



Empfehlung, Anmerkung, Hinweis

* Bei Bedarf können Textteile mit eigenen Beiträgen des/der Fortbildner/Fortbildnerin angereichert bzw. vertieft werden. Inwieweit ggfs. einzelne Textteile des Qualifizierungsmoduls den Teilnehmern/Teilnehmerinnen überlassen werden, entscheidet der/die Fortbildner/in individuell.

Die Kindergruppe und Peer-Interaktionen in der Kindertagespflege

³ http://www.intern.dji.de/aktionsprogramm-kindertagespflege/Erlaeuterung_Guetesiegel_06_08_2010.pdf

⁴ Zur Einführung siehe 1. Seminarblock

Inhalt:

- 1. Seminarblock (5 UE) S. 7**
Kinder in der Kindertagespflege
Das Kind als soziales Wesen – Grundlagen des kindlichen Sozialverhaltens

- 2. Seminarblock (5 UE) S. 17**
In der Kindergruppe: Soziale Kontakte und Beziehungen zwischen Kindern unter drei Jahren
Das Beziehungsgefüge Kindergruppe
Mehrere Kinder = eine Kindergruppe?

- 3. Seminarblock (5 UE) S. 26**
Die Themen des sozialen Austauschs von Kindern unter drei Jahren: Spiel – Auseinandersetzung – Gemeinsamkeit
Konflikte zwischen Kindern
Altersmischung in der Kindergruppe – Von den Großen lernen!?

- 4. Seminarblock (5 UE) S. 37**
Kleine Kinder sind Jungen und Mädchen – ein Thema in der Kindertagespflege?
Herausforderung Mädchen-Kindergruppe bzw. Jungen-Kindergruppe

- 5. Seminarblock (5 UE) S. 42**
Flexible Betreuung in der Kindertagespflege
Zusammensetzung der Kindergruppe im Wochenverlauf
Abschied von Freunden

1. Seminarblock

Begrüßung

Erläuterungen zum Ablauf der Fortbildung

Kennenlernen und Zusammenkommen

Zeit: 15 Minuten



Übung: Vorstellungsrunde „Party feiern“

Jede/r Teilnehmer/in stellt sich vor, er/sie würde eine Party feiern. Nur er/sie kennt die Namen aller Eingeladenen. Deshalb muss er/sie nun alle anderen Gäste (Teilnehmer/innen) mit einander bekannt machen. Dies geschieht auf folgende Weise:

Jede/r einzelne Teilnehmer/in geht auf jemanden zu, stellt sich aber nicht selbst vor, sondern sagt:

Teilnehmer/in A: „Hallo, wie heißt du?“

Teilnehmer/in B: „Monika“

Teilnehmer/in A: „Hallo Monika! Ich möchte dich jemandem vorstellen.“

Teilnehmer/in A: „Hallo, wie heißt du?“

Teilnehmer/in C: „Susanne“

Teilnehmer/in A zu Teilnehmerin C und B: „Hallo Susanne. Das ist Monika. Monika, das ist Susanne.“

Bei der Vorstellung schauen sich die beiden Vorgestellten freundlich an und geben einander die Hand.

Danach gehen die Teilnehmer/innen wieder kreuz und quer durch den Raum und stellen vor bzw. werden vorgestellt.

Arbeitsform: bewegtes Kennenlernspiel im Plenum

Zeit: 20 Minuten



Input: Kinder in der Kindertagespflege

Geht es darum, ein Profil der Betreuungsform Kindertagespflege zu zeichnen, werden insbesondere die familiennahe und intensive Betreuung in einer kleinen, überschaubaren Kindergruppe und die Individualität des Betreuungsangebotes hervorgehoben. Es liegt in der Hand jeder einzelnen überprüften und geeigneten Tagespflegeperson, welche Formen und Zeiten der Betreuung sie anbieten möchte. Sie entscheidet, – unter Berücksichtigung der gesetzli-

chen Grundlagen⁵ - wie viele Kinder in welcher Altersgruppe sie fördern möchte und ob sie eine Auswahl in Bezug auf das Geschlecht oder den kulturellen, religiösen oder sozialen Hintergrund treffen möchte.

Hier schließt sich die Frage an, nach welchen Aspekten sich die Tagespflegeperson bei ihrer Arbeit und Konzeption leiten lassen sollte, wenn sie ein auf der inhaltlich-fachlichen und strukturell-organisatorischen Ebene ausgerichtetes und geplantes Betreuungsangebot schaffen will, das die Qualität der Tagespflegestelle steigert.

Will man die Bedürfnisse von Kindern in den ersten drei Lebensjahren und die Sozialisationsprozesse in der kleinen Kindergruppe in der Kindertagespflege im Blick behalten, so ist es wichtig, über entsprechende grundlegende Kenntnisse zu verfügen. Für eine an den Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder orientierte pädagogische Konzeption ist es von grundsätzlicher Bedeutung zu wissen, wie sich Kinder sozial entwickeln, was sie für ihre soziale Entwicklung benötigen und welche Möglichkeiten und Chancen das regelmäßige und kontinuierliche Zusammensein mit anderen Kindern bietet. Ausgangspunkt ist dabei, dass jeder kleinen bzw. überschaubaren Kindergruppe ein Fundus an möglichen sozialen Kontakten innewohnt. Diese ermöglichen dem Kind, seinem Wunsch nach Anschluss, Gemeinsamkeit und Verbundenheit zu erfüllen. Hier werden besonders Einzelkinder angesprochen, die zu den anderen Kindern in der Tagespflegestelle eine geschwisterähnliche Beziehung aufbauen können und so von den sozialen Erfahrungen profitieren. Die Zugehörigkeit zu einer Kindergruppe und dem sozialen Gefüge einer Tagespflegestelle erweitert die Familien- und Lebensform aller Kinder über Mutter, Vater und Geschwister hinaus.

Kinder in die Tagespflegestelle aufzunehmen und eine kleine Kindergruppe zusammenzufügen und sorgfältig aufzubauen, „passiert“ nicht einfach, sondern ist eine sensible und anspruchsvolle Aufgabe für jede Tagesmutter und jeden Tagesvater. Die Kinder verbringen mit dem Start in der Kindertagespflege - oft erstmals - eine lange Zeit während des Tages mit anderen Kindern. Diese Veränderung im Leben der Kinder, wird sich, wie jede andere außerfamiliale Betreuungserfahrung auch, auf ihren Entwicklungsverlauf auswirken. Sie agieren nun in einem geteilten Betreuungsfeld, bei der die Familie allerdings nach wie vor eine – wenn nicht *die* – zentrale Rolle spielt.

Damit die Betreuung in Kindertagespflege nicht zu einer großen Belastung für das Kind wird, sollte es das Betreuungssetting den Kindern ermöglichen, ihre Bindungsbedürfnisse an die Tagespflegeperson und ihr gleichzeitiges Bedürfnis nach Kontakten, Freundschaften und Spielbeziehungen zu anderen Kinder zu verwirklichen. Begünstigend für das Kind sind hier Beständigkeit, Verlässlichkeit, Kontinuität, Voraussehbarkeit und Harmonie im Lebensrhythmus, also auch im Betreuungsrhythmus. Doch gibt es auf Seiten der Eltern Flexibilitätsanforderungen des Arbeitsmarktes, die diese Aufgabe dann erschweren, wenn beispielsweise die Betreuungszeiten eines Kindes von Woche zu Woche unterschiedlich sind. Davon sind auch die Arbeitsstrukturen und Arbeitsinhalte der „klassischen“ Aufgabenfelder der Tagespflegestelle wie Eingewöhnung, Tagesstruktur, Förderung und die Zusammenarbeit mit Eltern betroffen. Weitere Herausforderungen können auftreten, wenn die Tagespflegeperson sich bei Neubelegungen eher von finanziellen, als von pädagogischen Gesichtspunkten leiten lässt und frei werdende Plätze u. U. zu schnell oder nicht adäquat neu besetzt. Qualitative Einbußen bergen hier die Gefahr, der Meinung Vorschub zu leisten, außerfamiliäre Betreuungserfahrungen bergen negative Entwicklungsvoraussetzungen für die Kinder und diese gehören in den ersten drei Lebensjahren, insbesondere im ersten Lebensjahr, zwangsläufig zur Mutter.

⁵ Erlaubnispflicht gem. § 43 SGB VIII gilt für öffentlich geförderte Formen der Kindertagespflege, bei der ein oder mehrere Kinder und dabei bis zu fünf fremden Kindern gleichzeitig, betreut werden.

Frage an das Plenum:



Die Teilnehmer/innen werden gebeten, assoziativ den Satz „Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist wie ... „ zu ergänzen. Evtl. kann es hilfreich sein, über ein inneres Bild den Satz zu ergänzen; z.B. „Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist für mich, wie an einem warmen Lagerfeuer zu sitzen.“

Diese Satzergänzung soll den Teilnehmer/innen als Einstieg in das Thema der Fortbildung dienen.

Zeit: 30 Minuten



Input: Das Kind als soziales Wesen – Grundlagen des kindlichen Sozialverhaltens

Die Fähigkeit des Kindes, sich sozial und emotional auf andere Erwachsene und Kinder einzulassen, entwickelt sich besonders in den ersten drei Lebensjahren geradezu rasant. Die kindliche Entwicklung findet immer auch im sozialen Zusammenhang statt. Bereits seit seiner Geburt verfügt das Baby über Verhaltensmuster, die zur Entwicklung sozialer Kompetenzen notwendig und förderlich sind. Neugeborene zeigen vom ersten Tag an soziale Ansprechbarkeit und Reaktionsfähigkeit. Sie haben eine Vorliebe für menschliche Gesichter und sie können sogar mimische Gesten nachahmen, wenn sie wach, entspannt und aufnahmefähig sind. Fühlen sich Neugeborene wohl oder unwohl, dann signalisieren sie dies auch und treten so in Interaktion mit ihrer Bezugsperson. Sie zeigen, dass sie auf deren liebevolle Unterstützung angewiesen sind. Für die gesamte soziale Entwicklung ist es günstig und von hoher Bedeutung, dass auf ihr soziales Verhalten einfühlsam eingegangen wird.

Säuglinge ab ca. 6 bis 8 Wochen reagieren auf menschliche Gesichter mit dem sogenannten „sozialen Lächeln“. In diesem Alter „beantwortet“ das Kind das Lächeln eines anderen Menschen - oder manchmal auch nur dessen intensive Hinwendung - mit einem eigenen Lächeln. Damit rufen sie bei ihren Bezugspersonen meistens große Freude und Entzücken, also Resonanz, hervor.

Bei der Regulation von negativen Gefühlen sind Säuglinge sehr stark auf Unterstützung durch die Bezugspersonen angewiesen, übernehmen aber auch schon einen aktiven Part im Dialog: Ein Neugeborenes appelliert bei großer Erregung, Schmerz oder Unwohlsein zunächst ungerichtet, indem es schreit. Die Bezugsperson handelt daraufhin explorativ, d.h., sie versucht herauszufinden, was das Kind hat und wie sie dem Kind helfen kann. So versucht eine Mutter vielleicht zunächst, das Kind zu stillen, ihm den Bauch zu massieren oder es auf ihrem Arm herumzutragen. In den folgenden Wochen und Monaten appellieren die Säuglinge wesentlich zielgerichteter an ihre Bezugspersonen, die ebenfalls schon wesentlich differenzierter reagieren. So kann die Bezugsperson, die bereits vielfältige Interaktionserfahrungen mit dem Säugling gesammelt hat, je nach Stimmlage des Babys unterscheiden, ob es nun Hunger, Schmerzen oder vielleicht auch nur Langeweile hat.

Vom vierten Monat an reagieren Säuglinge strampelnd und freudig lächelnd, wenn sich die Bezugsperson nähert, sich dem Kind zuwendet und es beispielsweise aus dem Bettchen nimmt und es trägt. Jetzt lässt sich das Kind auch schon in kleine Lautdialoge verwickeln und interessiert sich für alles, was mit Sprache, Melodie, Rhythmus der Stimme oder Mundbewegungen zu tun hat. Das Kind lernt schnell, dass es mit seinen Lautäußerungen Reaktionen bei Erwachsenen auslöst und diese solange aufrechterhalten kann, wie es deren Verhalten nachahmt (vgl. Kasten 2008, S. 64). Dazu gehört auch, dass das Kind durch die Interaktio-

nen mit seinen Bezugspersonen diese nun schon gut unterscheiden kann. Es reagiert personenspezifisch, indem es seine Signale bevorzugt einer oder mehreren bestimmten Personen zuwendet.

Ab dem Alter von rund 6 Monaten zeigen Kleinkinder Basisemotionen wie Freude, Angst, Ärger und Kummer und äußern diese über ihre Mimik, aber auch über ihre Stimme oder Körperhaltung. So ermöglichen sie eine immer intensivere und differenziertere soziale Interaktion mit ihren Bezugspersonen. Nun werden auch schon immer häufiger Dinge der Umwelt, wie z.B. eine Rassel, mit einbezogen und schnell werden Beschäftigungsvorlieben erkennbar. In den nächsten Monaten verändern sich die Interaktionen wesentlich. Kleinkinder können immer besser einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus mit ihrem Interaktionspartner ausbilden, z. B. einen Ball gemeinsam beobachten. Das Kind schaut denselben Gegenstand an und verfolgt aufmerksam das Blickverhalten der Bezugsperson. Das Kind schafft es auch, die Aufmerksamkeit des anderen für Gegenstände herzustellen, die es selbst interessieren. Das Prinzip der Wechselseitigkeit wird immer wichtiger. Dieses Prinzip bildet die Basis der grundlegenden Beziehungen zwischen Ich, Gegenstand (Objekt) und Du und der „geteilten Aufmerksamkeit“.

In dieser Entwicklungsphase beginnen die Kinder verstärkt, die soziale Rückversicherung ihrer Bezugspersonen zu suchen. Die Kleinkinder orientieren sich jetzt bei Ängstlichkeit oder Unsicherheit am Gesichtsausdruck ihrer Bezugsperson. Dieses Verhalten zeigt, dass sie in der Lage sind, Gefühle in den Gesichtern ihrer Bezugspersonen zu „lesen“. So krabbelt z. B. ein Baby, dessen Mutter mit einem sorgenvollen Blick reagiert, nicht über einen Abgrund, der mit einer Glasplatte bedeckt ist, während ein Baby, dessen Mutter das Kind ermunternd anlächelt und ansieht, ohne zu zögern seinen Weg weiterkrabbelnd fortsetzt (vgl. Astington 2000, S. 49⁶).

Geteilte Aufmerksamkeit

Gelingt es Kindern, sich gemeinsam mit einer anderen Person, einer Sache oder einem Gegenstand zu widmen und dabei gleichzeitig die Aufmerksamkeit auf die Person und die Sache zu richten, so spricht man von „geteilter Aufmerksamkeit“. Je früher ein Kind der geteilten Aufmerksamkeit fähig ist, desto schneller verläuft sein anschließender Spracherwerb (vgl. Carpenter/Nagell/Tomasello 1998).

Geteilte Aufmerksamkeit wird auf verschiedene Weise sichtbar:

- Das Kind schaut zunehmend auf dieselben Gegenstände wie seine Mutter/sein Sozialpartner.
- Das Kind verfolgt die Änderungen im Blickverhalten des/r Partner/s/in.
- Es passt sich der Blickrichtung des/r Partner/s/in an.
- Es ist in der Lage, die Aufmerksamkeit des/r Partner/s/in aktiv auf ein Objekt seines Interesses zu lenken.

Ab einem Alter von ca. 8 Monaten tritt bei den Kindern auch das „Fremdeln“ auf, eine von innen bestimmte und besonders sensible Entwicklungsphase, die bei allen Kindern

⁶ In dem Buch „Wie Kinder das Denken entdecken“ schreibt Astington über den Versuch mit der „optischen Klippe“: „dabei handelt es sich um eine Vorrichtung, die entwickelt wurde, um die Tiefenwahrnehmung bei Kleinkindern zu untersuchen. Der durchsichtige Glasschutz ist ganz eben, aber das Oberflächenmuster darunter stürzt plötzlich unterhalb des Glases in die Tiefe. In einem Alter, in dem die Babys krabbeln können, nehmen sie dieses Gefälle wahr und wollen auf der ebenen Glasfläche darüber nicht so recht weiterkrabbeln. In einer solchen Situation kann ihr Verhalten vom Gesichtsausdruck der Mutter beeinflusst werden. Wenn sie ermunternd lächelt, wird das Baby darin bestärkt, über das Glas zu krabbeln; wenn sie jedoch einen ängstlichen Gesichtsausdruck hat, wird es diese Fläche nicht überqueren.“ (Astington, J.W., 2000, S.49)

Soziales Referenzieren

Das Verhalten bzw. die Angewohnheit des Kindes, die Bindungsperson anzuschauen, um eine Hilfestellung zu bekommen, wie man auf eine unbekannte Situation oder bedrohliches Ereignis reagieren soll, wird als soziales Referenzieren bezeichnet.

in allen Kulturen zu beobachten ist. Kinder reagieren in dieser Phase mit Angst, Irritation oder starker Anspannung auf eine fremde, unvertraute Person. Sie fangen nicht selten an zu weinen, vermeiden den Blickkontakt, wenden sich ab und zeigen sehr deutlich, dass sie ihre Bezugsperson brauchen. Die Reaktionen variieren von leichten Zeichen von Anspannung

bis hin zu lautem Schreien. Für dieses Verhalten gibt es unterschiedliche Erklärungen. Eine davon besagt, dass das Verhalten die wachsende Bindung an die Hauptbezugspersonen widerspiegelt, da das Kind sich in diesen verunsichernden Situationen oder mit diesen fremden Personen bei der Bezugsperson vergewissert, was es tun soll. Es braucht eine emotionale Reaktion, z.B. den Gesichtsausdruck der Bezugsperson, und prüft daran, ob die unbekannte Situation bzw. die fremde Person Gefahr bedeutet oder nicht. Übereinstimmung herrscht darüber, dass „Fremdeln“ Ausdruck von gelingenden Entwicklungsprozessen insbesondere der Persönlichkeitsentwicklung ist. Wie stark sich das Fremdeln äußert, scheint u.a. vom Temperament des Kindes abhängig zu sein. Im Laufe des zweiten Lebensjahres schwächt sich die Angstreaktion immer mehr ab. Das Fremdeln wird auch als „Acht-Monats-Angst“ bezeichnet.

Zeitgleich entwickelt das Kind zunehmend motorische Fähigkeiten (Krabbeln), die es ihm ermöglichen, seinen Radius zu erweitern. Daran knüpft der kognitive Entwicklungsschritt der Personenpermanenz an. Das bedeutet, dass das Kind weiß, dass die Bezugsperson noch existiert, auch wenn es sie gerade nicht sehen kann. Das Kind kann nun beispielsweise die Mutter bei Abwesenheit vermissen und aktiv Nähe und Distanz regulieren bzw. den Bezug zu ihr auch während deren Abwesenheit aufrechterhalten. Gleichzeitig nimmt die Bindung zur Bezugsperson in ihrer Intensität zu. Den Höhepunkt dieser wichtigen Etappe erreicht das Kind im Alter von 12-18 Monaten, bevor es zu sprechen beginnt.

Grundsätzlich werden alle die ihm entgegengebrachten Reaktionen und Verhaltensweisen der Bezugspersonen bei dem Kind ein Gefühl für sich selbst entstehen lassen. Die Reaktionen der Bezugspersonen formen sozusagen das Selbstbild des Kindes. Der soziale Kontext ist das Element, durch das das Kind Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwertigkeit entwickeln kann, und zwar durch die Anerkennung seitens der Bezugsperson, ihrer emotionalen Zuwendung und ihrer Wertschätzung. So wird das eine Kind Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln, das andere wird sich eher unsicher definieren, wieder ein anderes Kind wird sich als liebenswert erleben, ein anderes als unzulänglich. „Obwohl niemals eine einzelne positive oder negative Erfahrung das gesamte Selbstbild dominieren kann, hat doch potentiell jede soziale Situation einen Anteil am Aufbau des Selbstbildes und Selbstwertgefühls eines Kindes“ (Völkel/Viernickel 2009, S. 62).

Im zweiten Lebensjahr erfolgt ein „Quantensprung“ in der kindlichen Entwicklung⁷. Das Identitätsbewusstsein des Kindes wird für die Erwachsenen sichtbar, wenn das Kind sich selbst im Spiegel erkennt und realisiert, dass es eine eigene Person ist und auch eigene Ziele und einen eigenen Willen besitzt. Sich seiner bewusst werden bedeutet auch, von sich selbst als „Ich“ zu sprechen. Aus „Emma trinken“ wird „Ich trinke“ und bald darauf identifiziert das Kind Objekte als zu sich zugehörig: „Ich trinke aus meiner Tasse“.

⁷ Zu bedenken ist allerdings immer, dass es starke individuelle Unterschiede und eine weite Marge normaler Entwicklungen bei den Kindern gibt.

Dem Kind wird es immer wichtiger, Handlungen selbst auszuführen und Situationen eigenständig zu bewältigen. Dies hat sehr weitreichende Konsequenzen für die sozialen und emotionalen Kompetenzen: In dieser Zeit, die auch Autonomie- oder Trotzphase genannt wird, kommt es häufig schnell zu Konflikten zwischen dem Kind und den Anderen, sowohl mit Erwachsenen, wie auch mit anderen Kindern, die ebenfalls ihren „eigenen Willen“ durchsetzen wollen. Die Frustrationstoleranz der Kinder scheint relativ niedrig zu sein (vgl. Hess. Sozialministerium 2010, S. 26).



Übung: Pro und Kontra-Diskussion „Umgang mit dem trotzenden Kind“

Die Fortbildnerin bittet die Teilnehmer/innen, sich eine Situation vorzustellen oder in Erinnerung zu rufen, in der ein Kind aktiv trotzt, z.B. durch auf den Boden Werfen, lautes Schreien oder durch Rückzug. In einer anschließenden Pro-Kontra-Diskussion geht es darum, die Aussage *„Bei einem trotzenden Kind muss man warten bis der „Anfall“ vorbei ist und das Kind ganz in Ruhe lassen“* von zwei unterschiedlichen Seiten zu betrachten und Argumente gegenüberzustellen, welche für bzw. gegen diese Aussage sprechen.

Um eine Pro-Position-Gruppe und Kontra-Position-Gruppe zu bilden, werden die Teilnehmer/innen in zwei Gruppen geteilt, bzw. die Teilnehmer/innen können sich einer/ihrer Position selbst zuordnen.

Arbeitsform: Zwei Gruppen im Plenum

Ziel: Die Teilnehmer/innen lernen die Sichtweisen und Argumente der anderen kennen und setzen sich damit auseinander. Sie begründen und reflektieren den eigenen Standpunkt.

Die Trotz- oder Autonomiephase ist eine wichtige und große Entwicklungsaufgabe für das Kind, die mit einer beginnenden Lösung von seinen engsten Bezugspersonen verbunden ist. Das starke Streben nach Autonomie kann sich beispielsweise darin äußern, dass sich das Kind, augenscheinlich von einem Moment auf den anderen, den Anforderungen der Mutter widersetzt. Die Weiterentwicklung dieser Situation kann für das Kind in völliger Verzweiflung, Hilflosigkeit oder Enttäuschung enden. Hat sich das Kind gerade noch in Harmonie mit der Mutter bereitwillig angezogen, so kann es wenig später völlig außer sich geraten, weil die Erdbeeren unter den Jogurt gerührt wurden und nicht, wie sonst, oben drauf liegen. In seinem Streben nach Autonomie und Selbstständigkeit stellt das Kind fest, dass sich seine Gefühle und sein Wille von denen anderer Menschen unterscheiden können. Gleichzeitig beginnen die Kinder in diesem Alter immer stärker, die Verantwortung für ihre Entscheidungen zu übernehmen, den eigenen Verhaltens- und Handlungsspielraum zu erkennen, die eigenen Perspektiven von denen anderer zu unterscheiden und eine soziale Orientierung zu gewinnen. Sie lernen, dass es sich lohnen kann, für den eigenen Willen und die eigenen Ideen zu streiten und dass das Gelingen einen Gewinn an Selbstsicherheit bringt. Sie lernen auch, dass Konflikte zum Alltag gehören und gelöst werden können. Außerdem erfahren sie, dass gemeinsam bewältigte Konflikte Beziehungen vertiefen können (vgl. Bertelsmann Stiftung 2008, S.30f). Dazu gehört, dass sie im Laufe der nächsten Jahre ihre Fähigkeiten immer weiterentwickeln, psychische Zustände von Anderen zu erkennen, zu interpretieren und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen, z.B. von folgenden Fragen ausgehend: „Was kann ich mir Erwachsenen gegenüber, aber auch anderen Kindern/meinen Kameraden gegenüber herausnehmen, ohne bestraft zu werden?“, „Wo muss ich mich bremsen, wo muss ich mich zurücknehmen, weil sonst niemand mehr etwas mit mir zu tun haben möchte?“.



An dieser Stelle bietet die DVD „Wie sich Babys entwickeln“, 4. Kapitel „Persönlichkeit“, 3. Film „Trotz“ ein sehr anschauliches Beispiel. Die DVD ist unter <http://www.a4k.de/elternfilme/> kostenfrei anspielbar.

Die DVD „Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3“, Filmszene 8, „Nein, nein!“ – „Doch, doch!“; Bertelsmann Stiftung, Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2008, zeigt ebenfalls ein gutes Beispiel der Trotzphase.

Stolpersteine auf dem Weg - Aus dem Tagebuch eines Zweijährigen

Donnerstag

- 08:10 Uhr Parfüm auf Teppich gespritzt. Riecht fein. Mama böse.
- 08:45 Uhr Schlüssel in Kaffee geworfen. Mama sehr geschimpft.
- 09:00 Uhr In Papas Arbeitszimmer gewesen. Rausgeflogen. Arbeitszimmer auch verboten.
- 09:30 Uhr Schrankschlüssel abgezogen. Damit gespielt. Mama wusste nicht, wo er war. Ich auch nicht. Mama geschimpft.
- 10:00 Uhr Rotstift gefunden. Tapete bemalt. Ist verboten.
- 10:20 Uhr Stricknadel aus Strickzeug in Sofa gesteckt.
- 11:00 Uhr Sollte Milch trinken. Wollte aber Wasser! Wutgebrüll ausgestoßen. Mama geschimpft.
- 11:10 Uhr Hose nass gemacht. Wieder Mama geschimpft. Nassmachen verboten.
- 11:30 Uhr Erde aus Blumentopf gegessen. Schmeckt nicht.
- 12:15 Uhr Papier gegessen. Guter Geschmack, aber verboten.
- 12:30 Uhr Salat ausgespuckt. Ungenießbar. Ausspucken dennoch verboten.
- 13:15 Uhr Mittagsruhe im Bett. Nicht geschlafen. Aufgestanden. Und auf Zudecke gegessen. Gefroren. Frieren ist verboten.
- 14:00 Uhr Nachgedacht. Festgestellt, dass alles verboten ist. „Wozu ist man überhaupt auf der Welt?“

(nach Holthaus 1988, S. 34 in Viernickel/Völkel 2009)

In der Trotzphase entwickeln Kinder nicht nur die Fähigkeit, ihre Emotionen differenzierter wahrzunehmen, sondern sie lernen auch, darüber zu sprechen und sind zunehmend in der Lage, an den Emotionen anderer gefühlsmäßig teilzunehmen. In einem Alter ab circa zwei Jahren wird das Kind zunächst nur über seine Basisemotionen und seine Reaktionen „Ich bin traurig. Ich weine.“ sprechen. Im Laufe des dritten Lebensjahrs differenzieren die Kinder diese Fähigkeit immer weiter aus und auch die Fähigkeit zur Regulation von Gefühlen nimmt zu. Manchmal sind sie schon in der Lage, eigene Regulationsstrategien – z. B. das Kuscheltier ganz fest halten, sich das Schmusetuch über den Kopf ziehen – anzuwenden. Trotzdem sind Kinder bei der Emotionsregulation in diesem Alter immer noch sehr auf die sensible Interaktion mit ihren Bezugspersonen angewiesen (vgl. Holodynski und Oerter 2008; in Hessisches Sozialministerium 2010, S. 26).

Das Kind wird in seinem Verhalten immer sozialer. Dies zeigt sich beispielsweise, in dem es im Kontakt mit Anderen mitunter versucht, zu trösten und zu helfen. Dieses Mitempfinden, diese Empathie beruht auf einer angeborenen Verknüpfung zwischen der Wahrnehmung des Gefühls der Traurigkeit bei einem anderen Menschen und der Anregung des entsprechenden Gefühls bei sich selbst. Manchmal kann schon bei etwa 18 Monaten alten Kindern beobachtet werden, dass ihnen das Erzählen einer bestimmten Situation ausreicht, um sich vorstellen zu können, wie die Person oder das Tier aus der Geschichte, die sie vorgelesen bekommen und der sie gespannt lauschen, sich gerade fühlt. Bevor jedoch ein Kind empathisch reagieren kann, sich also in andere hineinversetzen kann, muss ein Kind eine Vorstellung von sich selbst entwickelt haben. Und, ganz wichtig: Es muss Einfühlsamkeit am eigenen Leib erleben und erlebt haben. Das heißt, dass sich jemand um es kümmert, wenn es ihm nicht gut geht oder traurig ist, mit ihm vergnügt lacht, wenn es sich freut und ihm hilft, wenn es etwas nicht alleine bewältigen kann. Wenn diese Erlebnisse zu den eigenen Lebenserfahrungen des Kindes gehören, dann kann es auch selbst entsprechend reagieren.

Soziales Verhalten und soziale Interaktion

Als „sozial“ werden Verhaltensweisen bezeichnet, die eine Kontaktaufnahme zum Ziel haben und die die Wahrscheinlichkeit einer sozialen Reaktion erhöhen.

Eine soziale Interaktion liegt dann vor, wenn die Kontaktaufnahme von der zweiten Person (Kind/Erwachsener) beantwortet wird.

Quelle: Schmidt-Denter 2005, S.71

Circa mit Beginn des dritten Lebensjahres wird das Kind erste Zuordnungen seiner Selbst und Anderer zu Kategorien vornehmen und sich selbst Eigenschaften und Merkmale zuschreiben wie „Ich bin ein Kind und ein Junge.“ Damit stellt das Kind eindeutig Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sich und anderen fest und entwickelt so eine soziale Identität. Das Kind weiß auch, dass diese Identität von den Anderen getrennt ist und dass die eigenen Wünsche, Gefühle, Bedürfnisse und Erwartungen sich von denen der Anderen unterscheiden können. „Auch erfolgt der Aufbau eines autobiographischen Gedächtnisses, das heißt, dass – wiederum mit der Unterstützung der wichtigen Bezugspersonen – nach und nach eine zusammenhängende Lebensgeschichte entworfen und erinnert wird. Das Kind nimmt sich zunehmend selbst als jemand wahr, der eine Vergangenheit und eine Zukunft hat.“ (Völkel/Viernickel 2009, S. 63).



Das Arbeitsblatt „Meilensteine der sozio-emotionalen Entwicklung“ wird verteilt. Im Plenum wird besprochen, ob noch relevante Aspekte in das Arbeitsblatt mit aufgenommen werden sollen.



Übung: Die „Meilensteine“ meiner Tagespflegekinder

Die Teilnehmer/innen werden gebeten, vor ihrem inneren Auge ihre Tagespflegekinder „anzuschauen“ und sich darüber Gedanken zu machen, an welcher Stelle der sozio-emotionalen Entwicklung ihre Tagespflegekinder stehen. Sie können sich dazu Stichpunkte auf das Arbeitsblatt „Meilensteine der sozio-emotionalen Entwicklung“ notieren.

Arbeitsform: Einzelarbeit

Zeit: 115 Minuten



Einführung eines Lerntagebuchs

Im Laufe der Fortbildung sollen die von den Teilnehmer/innen gemachten Erfahrungen und das erweiterte Wissen kontinuierlich festgehalten werden. Dazu soll ein so genanntes Lerntagebuch dienen. Das Führen von Lerntagebüchern ist eine bewährte Methode des Lernens und auch ein Instrument, um die eigene Lernpraxis zu dokumentieren, zu erkunden, zu überprüfen und möglicherweise zu verändern (vgl. Stangl 1998). Solch eine Art der persönlichen Dokumentation dient folglich der Reflexion des Gehörten, Erfahrenen und Erlebten, aber auch der Unterstützung und Vergewisserung des eigenen Lernprozesses. Eine aktive Wiederholung und Verschriftlichung der wesentlichen Inhalte des Qualifizierungsmoduls ist besonders wichtig für die Einprägung und nachhaltige Wirkung der Themen und Inhalte. Darüber hinaus unterstützt ein Lerntagebuch durch eigene Formulierungen eine gezieltere reflektierte Auseinandersetzung mit dem Material (z.B. durch begründete Zustimmung oder Ablehnung, durch Herstellen von Beziehungen zu persönlichen Erfahrungen, Beschreiben eigener Ideen und das Entwickeln von Lösungsvorschlägen).

Beim Führen eines Lerntagebuches ist es wichtig, seinen eigenen Stil der Dokumentation zu finden. Es soll sich beim Lerntagebuch wie bei einem normalen Tagebuch um ein fortgesetztes Zwiegespräch der/des Teilnehmerin/Teilnehmers mit sich selbst handeln. Es gibt daher keine allgemeinverbindliche Form, wie man es "richtig" macht. Das Lerntagebuch unterliegt keiner Bewertung und kann in vielfältiger Form (Aufsatz, kurzer Satz, Notiz, Bild, Skizze, Arbeitsblatt ...) geführt werden.

Es empfiehlt sich, das Lerntagebuch regelmäßig nach Ablauf eines jeden Seminarblocks zu führen. Daneben können die Teilnehmer/innen Einträge zu Hause vervollständigen.

Folgende Fragestellungen könnten zur Dokumentation heran gezogen werden:

- „Was habe ich Neues gelernt/ was ist mir aufgefallen (in Bezug auf die Inhalte oder in Bezug auf mich als Person)?“
- „Was berührt mich/ lässt mich gedanklich nicht los/ beschäftigt mich nachhaltig?“
- „Woran werde ich inhaltlich noch weiterarbeiten?“
- „Was möchte ich in den nächsten Tagen/ Wochen einmal anwenden?“
- „Was will ich noch nachholen/ klären?“
- „Welche Veränderungen (persönliche Ansichten, Einstellungen, Verhaltensweisen, Interessen ...) kann ich bei mir selbst beobachten?“

Es gibt eine Reihe von Möglichkeiten, ein Lerntagebuch anzulegen. So können beispielsweise die Teilnehmer/innen ihre Arbeitsblätter und ihre Notizen in einem Schnellhefter sammeln.⁸

Nach der Einführung des Lerntagebuchs können die Teilnehmer/innen bereits erste Eintragungen in ihr Lerntagebuch vornehmen.

Zeit: 45 Minuten

⁸ Es empfiehlt sich, bereits bei der Anmeldung der Teilnehmer/innen darauf hinzuweisen, einen Hefter o.ä. mit zu bringen.



Es empfiehlt sich, während der Seminarblöcke einen Büchertisch aufzustellen. Dieser Büchertisch kann mit ausgewählten Büchern aus der Literaturliste, von den Fortbildner/innen empfohlenen Büchern und auch mit Büchern der Teilnehmer/innen bestückt werden.

2. Seminarblock



Übung: Die „heimliche Freundin – der heimliche Freund“

Einstiegsübung in den Seminartag: jede/r Teilnehmer/in bekommt „eine heimliche Freundin, einen heimlichen Freund“, der/die ihm/ihr während der Fortbildung immer wieder heimlich etwas Gutes tut. Die „heimliche Freundin/der heimliche Freund“ werden gefunden, indem Zettel mit den Namen aller Teilnehmer/innen in einer Tüte o.Ä. getan werden. Danach zieht jede/r einen Zettel. Sollte jemand den eigenen Namen ziehen, wird die ganze Prozedur wiederholt. Danach kann das Spiel losgehen: Jede/r Teilnehmer/in hat bis zum Ende der Fortbildung die Aufgabe, dem/der Teilnehmer/in, deren Namen sie/er gezogen hat, während der Zeit der Seminarblöcke (mindestens einmal) etwas Gutes zu tun. Was das ist, bleibt ganz der Fantasie der Teilnehmer/innen überlassen: Eine Tasse Kaffee bringen, mit in die Kleingruppenarbeit nehmen, eine Süßigkeit anbieten. Wichtig ist, dass der/die beschenkte Teilnehmer/in vor Fortbildungsende die Identität ihrer/s „heimlichen Freundin/heimlichen Freundes“ nicht erfahren soll. Wer etwas Gutes tut, sollte dies also heimlich tun. Natürlich ist es den Teilnehmer/innen trotzdem erlaubt, zu knobeln und zu forschen, wer ihre/sein „heimliche Freundin/heimlicher Freund“ sein könnte.

Ziel: Eine positive und kooperative Stimmung während der Fortbildung schaffen, das Kennenlernen fördern, die Gruppe näher zusammenbringen. Die/der „heimliche Freundin/der heimliche Freund“ besteht während der ganzen Dauer der Fortbildungstage.

Material: Zettel mit dem Namen der Teilnehmer/innen, eine Tüte, eine Schüssel o.Ä. für die Zettel

Die Auflösung: Zum Ende der Fortbildung (siehe 4. Seminartag) wird das Spiel aufgelöst.

Zeit: 15 Minuten



Übung: Vorstellen der Tagespflegestelle

Die Teilnehmer/innen legen mit den Kreisen des Arbeitsblattes „Meine Kindergruppe“ ihre Tagespflegestelle vor sich so auf den Fußboden bzw. Tisch nach, dass alle anderen Teilnehmer/innen sich die Tagespflegestelle vorstellen können.

Die Teilnehmer/innen stellen reihum ihre Tagespflegestelle vor und benennen dabei folgende Aspekte mit:

- Wie viele Kinder werden betreut (eigene und Tagespflegekinder)?
- Alter der Kinder?
- Jungen oder Mädchen?
- Seit wann ist das jeweilige Tagespflegekind in der Tagespflegestelle?
- Wie viele Plätze habe ich insgesamt, ist momentan ein Platz frei?

Ziel: Den anderen Teilnehmer/innen die eigene Kindergruppe und deren Struktur bekannt machen. (Im weiteren Verlauf der Fortbildung wird an verschiedenen Stellen mit den ausgeschnittenen Kreisen gearbeitet.)

Arbeitsform: Plenum

Material: Arbeitsblatt „Meine Kindergruppe“ (im Anhang), Scheren

Zeit: 60 Minuten



Input: In der Kindergruppe: Soziale Kontakte und Beziehungen zwischen Kindern unter drei Jahren

Der Kindergarten ist anerkannt als ein Ort, an dem soziales Lernen stattfindet, an dem Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Toleranz und interkulturelle Kompetenzen durch Erfahrungen in der Gruppe Gleichaltriger erworben und eingeübt werden.

Mit diesen Erfahrungen, die Kinder unter Ihresgleichen machen, sind eigenständige Entwicklungsprozesse verbunden. Ein Merkmal, das die Beziehungen der Kinder untereinander charakterisiert und ihre speziellen Entwicklungsanregungen prägt, ist die Gleichartigkeit oder zumindest Ähnlichkeit der Interaktionspartner in Bezug auf Vorwissen, Status, die Verfügung über Macht über den anderen etc.. Beziehungen zwischen den Kindern sind symmetrisch, d.h., sie finden auf der gleichen Ebene statt. Damit unterscheiden sie sich von den Beziehungen zwischen Kind und Erwachsenem, die immer von einem grundsätzlichen und wahrscheinlich unüberwindbaren Ungleichgewicht an Erfahrung, Wissen und Macht gekennzeichnet sind. Auch inhaltlich unterscheiden sich die Interaktionen: während es bei den asymmetrischen Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern oft um eher pflegerische Handlungen wie Hilfe beim Nase putzen oder Anziehen oder aber um Anweisungen des Erwachsenen geht, bieten die symmetrischen Beziehungen zu den anderen Kindern ganz andere Chancen: unterschiedliche Sichtweisen auf ein Problem, wie z.B. eine Spielregel, über die keine Einigkeit herrscht oder das Haben-Wollens eines Spielzeugs, können in einem Prozess ausgehandelt werden, bei dem keiner aufgrund seiner Autorität oder seiner intellektuellen Überlegenheit dem anderen die Lösung quasi "serviert". Vielmehr sind beide Kinder in der Interaktion gefordert, die eigenen Gedanken und Überlegungen dem anderen plausibel darzulegen, die Argumente des Gegenübers zu prüfen und eine beiderseits akzeptierte Sichtweise zu entwickeln (vgl. Viernickel 2010).

Während also Kinder für Kinder im Kindergartenalter als wichtige Partner gesehen werden, wurde dies in der Vergangenheit für Kleinkinder, beispielweise in der Kindergruppe bei der Tagespflegeperson, nicht eindeutig so gesehen. Und die Frage, ob und inwieweit die Kleinen vom Umgang miteinander überhaupt profitieren, wurde unterschiedlich und nicht eindeutig beantwortet.

Klar ist jedoch, dass bereits sehr junge Kinder andere Kinder als Ziele ihrer sozialen Signale wahrnehmen und ihnen gegenüber ein deutlich anderes Verhalten zeigen, als Erwachsenen gegenüber. Babys unter einem Jahr versuchen, Gleichaltrige anzulächeln, Laute zu äußern, sich ihnen zu nähern und sie zu berühren. Solche sozial gerichteten Verhaltensweisen sind allerdings noch keine Interaktionen; erst, wenn das andere Kind auch eine soziale Reaktion zeigt, ist ein sozialer Austausch, eine Interaktion, entstanden. Die Reaktion des Kindes kann sich dabei auch in Abwehr oder einem gegen den anderen gerichteten Verhalten zeigen, ist in diesem Sinne "sozial", da auf den Sozialpartner gerichtet.



An dieser Stelle bietet die DVD „Wie Babys sich entwickeln“, 5. Kapitel „Gesellschaft“, 1. Film „Kinder miteinander“ ein sehr anschauliches Beispiel. Die DVD ist unter <http://www.a4k.de/elternfilme/> kostenfrei abspielbar.

Obwohl Kinder schon früh viele sozial gerichtete Verhaltensweisen mit Lautäußerungen begleiten, spielt der sprachliche Austausch noch lange eine untergeordnete Rolle. Die Kinder sind sehr kreativ darin, auch andere Wege der Verständigung mit dem anderen Kind zu finden und zu nutzen bspw. Mimik, Gestik und Körperhaltung.

Eine zentrale Rolle spielt die Nachahmung des Verhaltens anderer Kinder (Imitation). Fast alle Interaktionen zwischen Peers enthalten imitative Elemente. Vor allem über

das Nachahmen des Verhaltens anderer Kinder sind sie in der Lage, auch längere Interaktionssequenzen aufrecht zu erhalten – allerdings müssen Ziele und Absichten einer imitierten Handlung klar sein. In diesen Sequenzen oder Situationen erleben sich die Kinder als kompetent und effektiv im sozialen Austausch und beweisen einander Gleichartigkeit und Verbundenheit. Die gegenseitige Imitation wird gelegentlich auch als die "Sprache" von Kleinkind-Freundschaften bezeichnet. „Im letzten Viertel des ersten Lebensjahres können solche Interaktionen, u.a. gegenseitige Nachahmung, der Austausch von Spielobjekten sowie erste einfache Spiele - wie einen Ball hin- und herrollen - bereits regelmäßig beobachtet werden. Gleichzeitig beginnen die Kleinkinder, um Spielzeug zu streiten, und auch aggressives Verhalten tritt auf“ (Viernickel 2010, S. 3).

Das zweite Lebensjahr ist meist eine Zeitspanne, in der sich im Verhalten gegenüber Gleichaltrigen viele Veränderungen beobachten lassen. Auch wenn Mutter und Vater oder andere vertraute Bezugspersonen nach wie vor wichtige Interaktionspartner bleiben, treten Kleinkinder, wenn sie Gelegenheit dazu haben, zunehmend öfter in den Kontakt und sozialen Austausch mit anderen Kindern ein. So sieht man jetzt in den Kindergruppen, dass sich das Verhältnis, in dem Kinder den Kontakt zum Erwachsenen oder zu anderen Kindern suchen, kontinuierlich zugunsten der Peers verschiebt. Dabei sind die Kinder durchaus wählerisch. Sie zeigen deutliche Vorlieben für bestimmte Kinder bzw. Spielkameraden und bringen auch zum Ausdruck, wenn ihnen ein Kind beim Spiel nicht willkommen ist. Meistens gehen die Kinder in den ersten Lebensjahren allerdings harmonisch miteinander um und Konflikte spielen keine große Rolle. Wenn sie dennoch entstehen, so fast immer zwischen den Kindern, die häufig miteinander aktiv sind und sich mögen. Konflikte können also auch Ausdruck einer engen Beziehung sein. Oft wird diese Beziehung durch den Umgang mit Konflikten sogar weiterentwickelt und vertieft (vgl. Bertelsmann Stiftung 2008 S. 32). „Fast alle Interaktionen finden in dieser Altersgruppe zwischen lediglich zwei Kindern statt. Die komplexe Situation, in der mehrere Kinder in einem Gruppenprozess ein Spiel initiieren, ihre Rollen darin finden und das Spiel flexibel abwandeln und weiter entwickeln, übersteigt sowohl die kognitiven als auch die sozialen Fähigkeiten sehr junger Kinder. Mit einem einzelnen Interaktionspartner sind Kinder im zweiten Lebensjahr jedoch in ihrem sozialen Austausch und der Abstimmung ihrer Handlungen erstaunlich kompetent...“ (Viernickel 2010, S. 3).

„Wenn ein Kind ein anderes Kind auf eine als aufregend oder lustig wahrgenommene Situation oder auf einen interessanten Spielgegenstand aufmerksam machen möchte, verständigen sich Kleinkinder häufig über den mimischen oder motorischen Ausdruck ihrer Emotionen, wie z.B. durch übertriebenes Lachen, überraschte Schreie oder Händeklatschen. Eine weitere häufig zu beobachtende Strategie zur Kontaktaufnahme ist das Anbieten bzw. Überreichen eines Spielobjekts. Wenn das andere Kind das Angebot annimmt, gehen die Kinder zumeist gleich wieder auseinander und beide wirken zufrieden; als sei dieses kurze, aber freundliche Aufeinander-Eingehen - also der gelungene Sozialkontakt selbst und nicht das übergebene Spielobjekt - das eigentliche Thema der Interaktion. Auch einfache soziale Spiele werden bereits erfolgreich initiiert. Entweder führen die Kinder hierzu Handlungen aus, die Teil eines bekannten Spiels sind (z.B. kurz weglaufen und sich auffordernd-fragend umdrehen, was heißt: „Spielst du mit mir Fangen?“); oder aber sie tun gerade das Gegenteil, nämlich etwas, was außerhalb eines Spielkontexts keine festgelegte Bedeutung hat (wie z.B. an die Heizung klopfen oder schrille Laute ausstoßen). Beides führt oft dazu, dass sich ein anderes Kind für das Spiel interessiert und begeistert mitmacht“ (Viernickel 2010, S. 4).

Meistens haben Kleinkinder einen großen Spaß miteinander, während sie sich imitieren, unverständliche Laute und groteske Bewegungen machen und ein besonders erfolgreiches Detail ihrer Darbietungen unermüdlich wiederholen. Wir Erwachsene haben da eher Schwierigkeiten, in solchem Austausch einen Sinn, eine "richtige" Thematik oder Plan entdecken zu können und entsprechend schwer kann es uns fallen, uns ent-

sprechend den Erfordernissen eines solchen für uns undurchschaubaren Spiels zu verhalten.



An dieser Stelle bietet die DVD „Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Filmszene 9, „Auf der Treppe“; Bertelsmann Stiftung, Staatsinstitut für Frühpädagogik 2008, ein sehr anschauliches Beispiel.

Je nachdem, ob das Kind mit Erwachsenen oder mit anderen Kinder zusammen ist, erhält es sehr unterschiedliche Antworten bzw. Reaktionen auf seine eigenen Handlungen und es erwirbt unterschiedliche Strategien, um soziale Kontakte aufzunehmen und aufrecht zu erhalten. Dies stellt für Kleinkinder eine anspruchsvolle Entwicklungsaufgabe dar. Sie müssen lernen,

- die Aufmerksamkeit des Partners (eines anderen Kindes oder Erwachsenen) zu erlangen;
- ihre Absichten in angemessener Form zu kommunizieren;
- dem Rhythmus von Reaktion und Agieren zu folgen;
- sowie Störungen und Unterbrechungen aufzufangen.

Anders als im Austausch zwischen Erwachsenen und Kind steht kein kompetenterer Partner zu Verfügung, der missverständliche Signale richtig deuten und Störungen integrieren könnte. So sind die Kinder aufgefordert, eigene Fähigkeiten auszubilden, um Interaktionen weiter zu führen und eigene Spielideen gemeinsam mit einem anderen Kind zu verfolgen (vgl. Viernickel 2008, S. 5).

Je vertrauter die Kinder miteinander werden, desto stärkeres gegenseitiges Interesse zeigen sie und es gelingt ihnen immer besser, in einen längeren sozialen Austausch einzutreten. Diese Entwicklung erweist sich als bedeutsam für die sozialen Aktivitäten der gesamten Kindergruppe in der Kindertagespflege. Einander wohl vertraute Kleinkinder helfen einander und spielen früher Spiele, bei denen unterschiedliche und abwechselnde Rollen eingenommen werden (z.B. gegenseitiges Nachlaufen und Fangen spielen, beim Bauen abwechselnd ein Klötzchen aufsetzen, im Sandkasten nacheinander Sandkuchen auf einem Brett „backen“, gemeinsamen „Forschungsinteressen“ nachgehen, zusammen Quatsch machen). Sie sind früher und besser in der Lage, miteinander zu kooperieren. Damit zeigen sie ein kompetentes und an flexiblen Verhaltensweisen reiches Sozialverhalten. Besonders die in der Sprachentwicklung befindlichen unter Dreijährigen benötigen eine stabile Umgebung, um mit ihren noch begrenzten Kommunikationsmöglichkeiten in einen erfolgreichen sozialen Austausch treten zu können. Sie sind noch stark auf das Einüben und Wiederholen von ganz spezifischen Situationen und (Spiel-)Ritualen angewiesen, um deren Bedeutung zu erlernen, wiederzuerkennen und passende Handlungsbeiträge zu leisten.

Miteinander vertraute Kleinkinder in einer gewohnten Umgebung teilen das Wissen darüber, was in ihrer Gruppe mit welchen Spielsachen und Materialien gespielt wird, welche Kinder bestimmte Dinge oder Spiele ablehnen oder was sie besonders gerne und ideenreich spielen. Sie wissen auch, wie die Tagespflegeperson auf einzelne Kinder oder in wiederkehrenden Situationen wie beispielsweise dem Wickeln reagiert. Dadurch wird ihnen eine „Rollenübernahme im Handeln“ möglich, selbst wenn sie noch nicht fähig sind, gedanklich die Perspektive eines Gegenübers zu übernehmen. Die vertraute Kleingruppensituation bietet damit optimale Voraussetzungen für die Entste-

Psychologische Befunde

- Wenn Kinder in den ersten Lebensjahren keinen Kontakt zu Peers haben, entstehen soziale Fehlentwicklungen
- Frühe Kontakte zu Gleichaltrigen können helfen, Mutterentbehren zu überwinden

(vgl. Mietzel 1994, S. 183)

hung gemeinsamen Handelns und kooperativen Spiels (vgl. Viernickel 2010, S. 7 und Viernickel 2006, S. 69).

Kleinkinder bilden erste Beziehungsmuster sobald sie sich regelmäßig treffen. „Schon Babys unter einem Jahr verteilen ihre Aufmerksamkeit unterschiedlich auf die anwesenden Peers; meist erhalten eher ältere und damit in ihrem Verhalten interessantere Kinder mehr Blicke und Kontaktangebote als andere Kinder“ (vgl. Rauh 1985 in Viernickel 2006 auch 2010, S. 7). In stabilen Gruppen kann man beobachten, dass Kinder bestimmte andere Kinder (Interaktionspartner) bevorzugen und erste individualisierte freundschaftliche Beziehungen aufnehmen, indem die wechselseitigen Kontaktinitiativen beantwortet werden, mit positiven Gefühlsäußerungen einhergehen und in Länge und Komplexität die Interaktionen anderer Kind-Kind-Beziehungen übertreffen.

Im Verlauf der ersten Lebensjahre verstärken sich die Intensität und die Menge der Interaktionsprozesse der Kinder insgesamt und ihre freundschaftlichen Beziehungen im Besonderen. Dabei ist die (frühe) Peerkommunikation keineswegs immer einfach, sondern kann durchaus auch missverständlich und konfliktbeladen sein. Für Kinder gehört das Kräfte messen ebenso dazu, wie „das gemeinsame Aushandeln, wenn sie beide denselben Gegenstand wollen. Sie sind dabei sehr erfinderisch, wenn es darum geht, Konflikte gewinnbringend zu lösen: weinen, toben, zerran am Objekt, hauen, kratzen oder beißen. Manchmal versuchen ältere Kinder mit anderen Gegenständen oder Angeboten abzulenken. Das führt allerdings selten dazu, dass die beiden streitenden Kinder ihr Verhalten beenden, denn das ist langweilig und führt nur zur Unterbrechung der spannenden sozialen Interaktion. Besonders wenn dabei immer dasselbe Kind öfters *der Verlierer* zu sein scheint, neigen (wir) Erwachsenen dazu, die Situation für das Kind zu regeln. Unser Einmischen kann hier für den Moment beruhigend wirken. Jedoch wird damit gleichzeitig verhindert, dass das Kind den Umgang mit Gewinnen – Verlieren, Durchsetzen – Nachgeben übt. Bereits zweijährige Kinder haben in ihrer vertrauten Kindergruppe soziale Regeln entwickelt, die ihrem Können und ihrem Gerechtigkeitssinn angemessen sind. Je mehr Gruppenerfahrung Kinder haben, desto seltener akzeptieren sie die Lösungen Erwachsener, die sich einmischen. Kaum sind diese weg, machen die Kinder in ihrem Konflikt da weiter, wo sie von den Erwachsenen unterbrochen wurden“ (Kobelt-Neuhaus 2008, S. 6).

Damit wird deutlich, dass die Kindergruppe und die Peer-Interaktionen eine eigenständige Ressource für die Entwicklung der Sozialkompetenz und eine Quelle für das kindliche Wohlbefinden und Glück darstellen. Sie bieten für Kinder vielfältige Möglichkeiten „...Fertigkeiten für den sozialen Austausch zu entwickeln, Dialogstrukturen gegenseitigen Handelns aufzubauen, Regeln zu definieren und Kompromisse zu erarbeiten. Soziale Bedeutungen werden in einer Weise kommuniziert, wie dies die Kommunikation mit Erwachsenen nicht leisten kann. Die Kleinkinder nehmen an der Alltagswirklichkeit anderer Kinder teil, leiten sich gegenseitig an, tauschen Erfahrungen aus und lernen voneinander.“ (Ahnert 2007, S. 17) Spätestens mit drei Jahren sind die Kinder in der Lage, echte soziale Kontakte einzugehen, kooperative Spiele aufzunehmen und strenge soziale Austauschregeln beim Geben und Nehmen einzuhalten.

Darüber hinaus kann das kindliche Interesse an Peer-Kontakten der Tagespflegeperson die nötigen Freiräume beispielsweise für individuelle pädagogische Angebote, für die gezielte Beobachtung und Dokumentation oder eine kleine Verschnaufpause eröffnen.



Diskussion im Plenum: Wie zeigen sich Freundschaften einzelner Kinder und wie äußert sich das in ihrem Verhalten?

Folgende Aspekte können dabei behilflich sein:

Freundschaftliche Beziehungen zwischen Kindern zeigen sich, indem

- sie mehr gemeinsam lachen
- sie öfters untereinander teilen
- sie mehr kommunizieren
- sich die Stimmung bei Trennung ändert
- sie körperliche Nähe suchen
- sie dem „Freund“ mehr Eigenschaften bzw. Fähigkeiten zuschreiben, z.B. stark, schnell, lieb, groß
-



An dieser Stelle bietet die DVD von Heike Mundzeck und Holger Braack „Krippenkinder – Familie und Tagesbetreuung in gemeinsamer Verantwortung“⁹ unter dem 3. Kapitel „Sprache und soziales Lernen“ ein sehr liches Beispiel. Dieser Filmausschnitt beginnt mit Ausführungen zur Sprache, die zweite Hälfte beschäftigt sich mit Interaktionen zwischen Kindern.

Zeit: 60 Minuten



Übung: Das Beziehungsgefüge „Kindergruppe“

Diese Übung zielt darauf ab, die Beziehungen (eng oder weniger eng) der betreuten Kinder untereinander darzustellen.

Die Teilnehmer/innen legen dazu die zur Vorstellung der Kindergruppe ausgeschnittenen und mit dem Namen und Alter der Kinder versehenen Kreise in dem jeweiligen Beziehungsgefüge aus. D.h. die Kinder, die ein besonders enges Verhältnis zueinander haben, werden dementsprechend auch eng zueinander gelegt; die Kinder, die ein weniger enges Verhältnis zueinander haben, weiter auseinander. Jede/r Teilnehmer/in stellt das Beziehungsgefüge ihrer Tagespflegegruppe vor.

Nachfragen sind erwünscht, z.B.

- „Werden freundschaftliche Beziehungen unterstützt oder sollen die Kinder immer alle zusammen spielen?“
- „Bietet die Gruppenzusammensetzung (gerade/ungerade Kinderanzahl, Altersstruktur, geschlechtliche Zusammensetzung, Vorlieben, Interessen und Charaktere der einzelnen Kinder etc.) gute Möglichkeiten für freundschaftliche Beziehungen?“
- „Spielen die Mädchen eher mit Mädchen und die Jungen eher mit Jungen?“

Ziel: Mithilfe der Kreise werden Beziehungsmuster innerhalb der Kindergruppe deutlich, z.B. ob ein Kind ein „Außenseiter“ ist. Gleichzeitig sollen sich die Teilnehmer/innen in die Position des jeweiligen Kindes einfühlen.

Arbeitsform: Gruppenarbeit (4 Teilnehmer/innen)

Zeit: 45 Minuten

⁹ Zur DVD: Der erste Teil des Films zeigt – vorrangig aus der Perspektive des Kindes – die Eingewöhnung in die Krippe, Schritt für Schritt. Weitere Kapitel behandeln die Themen „Eigenständig werden“, „Sprache und soziales Lernen“, „Erziehungspartnerschaft“ und „Kindertagespflege“. Der Film wurde von der Hamburger Produktionsfirma Luzifilm, Heike Mundzeck und Holger Braack, im Auftrag der Deutschen Liga für das Kind hergestellt, mit besonderer Förderung und Unterstützung des FRÖBEL e.V. Weitere Förderer haben zur Realisierung des Films beigetragen. Die DVD „Krippenkinder“ (70 Minuten mit einzeln ansteuerbaren Kapiteln plus Interviews mit Wissenschaftlerinnen und Kita-Leiterinnen) ist zum Preis von 12,- Euro (plus Versandkosten) über die Deutsche Liga für das Kind zu beziehen.



Input: Mehrere Kinder = eine Kindergruppe?

Die Kindergruppe übt zweifelsohne einen besonderen Reiz und eine Anziehungskraft in der sozialen Welt des Kindes aus. Und die Peers sind eine wichtige Entwicklungsressource im Aufwachen des Kindes. Doch stellt sich insbesondere bei der Betreuung von Kleinkindern die Frage, wie denn überhaupt der Betreuungsrahmen aussehen muss, damit die kindlichen Entwicklungsansprüche an Nähe und Interaktion wachsen können. Dazu kommen Fragen von Eltern wie von Tagespflegepersonen gleichermaßen, ab wann Kinder eigentlich „gruppenreif“ sind, ob nicht etwa das Zusammensein mit mehreren Kindern eine Überforderung darstellt oder ob die Kinder in dieser Altersgruppe zwar gerne mit anderen Kindern zusammen sind, aber eigentlich nur für sich allein spielen und sich beschäftigen. Untersuchungen bzw. Beobachtungen (vgl. Brandes 2008, S.14 ff) belegen jedoch, dass das nebeneinander stattfindende Zusammensein oder Spielen keineswegs auf mangelnde „Gruppenreife“ schließen lässt, sondern „eine einzigartige, hochentwickelte Strategie (ist), um die Gruppensituation kennen zu lernen, für sich zu prüfen und sich im entscheidenden Moment erst bemerkbar zu machen. ... (Damit haben) Kinder, die (z.B.) neu in eine Gruppe kommen, eine Möglichkeit, selbstbestimmt über Schritte der Annäherung beziehungsweise der Interaktion zu entscheiden.“ (Kobelt-Neuhaus 2005, S 14) Diese Annäherung kann durch Seitenblicke, Laute oder zueinander Drehen geschehen. Grundsätzlich dominieren bei den gemeinsamen Aktivitäten der Kinder unter Drei noch Zweierbeziehungen. Diese Zweierbeziehungen werden dyadische Beziehungen genannt. Ihr Vorherrschen bedeutet jedoch keineswegs, dass die Gruppe hier nur als Summe von Zweierbeziehungen zu werten ist. Auch Kinder können genau zwischen Zweierbeziehungen und Gruppenbeziehungen unterscheiden. Sie haben ein Gespür dafür, dass es so etwas wie Besonderheit und Eigendynamik von Gruppen gibt, die zwar Zweierbeziehungen einschließen können, aber nicht zwangsläufig müssen. Für die Altersgruppe der Kinder von drei bis fünf Jahren schreibt Strätz: „Eine Gruppe zerfällt auch bei kleinen Kindern nicht nur in einzelne Paarbeziehungen. Es bilden sich bestimmte Rollen wie die des Anführers beziehungsweise der Anführerin heraus, die von vielen Kindern akzeptiert werden. Es scheint geborene ‚Führertypen‘ zu geben, die Impulse setzen, neue Ideen einbringen und etwas auf die Beine stellen können, was allen Beteiligten auffällt. Deshalb ordnen sich andere Kinder auch bereitwillig unter. Auf der anderen Seite gibt es auch Kinder, die ‚unten‘ stehen, die sich, selbst wenn sie wollten, kaum einmal durchsetzen können. Und es gibt Kinder, die eher ‚außen‘ stehen; entweder solche, die lieber für sich allein sind, oder solche, mit denen die anderen Kinder wegen ihres (oft aggressiven) Verhaltens lieber nichts zu tun haben.“ (Strätz 1992, S. 71). Diese Gruppenverhalten sind ansatzweise auch schon bei Kindern zu beobachten, die noch keine drei Jahre alt sind.

Das Dyadische Interaktionsmodell

Dyadische Interaktionen sind Beziehungen zwischen zwei aufeinander bezogenen Menschen mit direkten Effekten und vielfältigen Wechselwirkungen. Viele theoretische Ansätze gehen davon aus, dass die wichtigsten sozialen Einflüsse auf das Kind durch dyadische Interaktion vermittelt werden. Besonders der Mutter-Kind-Dyade wird in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung zugeschrieben. Einige Theorien besagen, dass die Mutter-Kind-Dyade die Voraussetzung für Kind-Kind-Dyaden bildet z.B. Attachment-Theorie (vgl. Schmidt-Denter 2005, S. 10 und S. 76f).

Im Alltag bieten sich immer wieder Gelegenheiten, in denen die Tagespflegeperson eine Gruppe darin unterstützen kann, sich als lebendige soziale Einheit zu erleben, z.B. durch Rituale, ein gemeinsames Spiel oder bestimmte Spielmaterialien. Gleichzeitig kann die Tagespflegeperson die Gruppensituation und -dynamik durch ihr Verhalten und ihre Interaktion beeinflussen, gestalten und regulieren. Zu berücksichtigen ist immer, dass kleine stabile Gruppen, wie sie in der Kindertagespflege gewöhnlich vorzu-

finden sind, es dem Kind eher ermöglichen, spontan und gezielt zu den Gruppenmitgliedern Kontakt aufzunehmen, mit ihnen vertraut zu werden und durch seine Interventionen die Aktionen der anderen Kinder vielfältig zu beeinflussen.



Diskussionsfragen:

- „Wie erlebe ich die das „Wir-Gefühl“ und die Gruppendynamik in meiner Kindergruppe?“
- „Wie kann ich ein gemeinsames Gruppengefühl unterstützen?“

Zeit: 30 Minuten



Lerntagebuch

Die Teilnehmer/innen haben am Ende des Seminarblocks Zeit, um Eintragungen in ihr Lerntagebuch vorzunehmen. Als Gedankenstütze und zur Reflexion, welche Aspekte des Seminarblocks für sie besonders bedeutsam waren, dient vorab folgende Übung:



Übung: Sätze vervollständigen

Die Teilnehmer/innen sitzen auf Stühlen im Kreis. Die beschriebenen Karten liegen gut sichtbar in der Mitte. Nacheinander nehmen die TeilnehmerInnen je eine Karte auf und setzen den jeweiligen Satz aus ihrer Sicht fort. Diese Satzergänzung wird nicht kommentiert! Sollte noch Zeit vorhanden sein, können sich nach der ersten Antwortrunde noch ein bis zwei weitere Runden anschließen, so dass jede TeilnehmerIn auf bis zu drei Fragen geantwortet hat.

Material: Stifte und vorbereitete Karten im DIN-A4-Format mit Satzanfängen wie z. B.:

- „Ich habe erfahren...“
- „Mich hat es besonders beeindruckt...“
- „Ich würde mich gerne weiter beschäftigen mit...“
- „Vermisst habe ich in diesem Seminarblock...“
- „Besonders gut gefallen hat mir...“
- „Offengeblieben ist für mich...“

Arbeitsform: Plenum und Einzelarbeit

Zeit: 25 Minuten



Anregung und Auflockerung zum Abschluss des Seminarblocks:

Das synchrone interkulturelle Bild des sozialen Phänomens, dass Menschen, also auch Kinder und Kleinkinder, gerne mit anderen, im Wesentlichen ebenbürtigen Menschen zusammen sind, findet sich in verschiedenen Sprichwörter wieder:

- „Gleich und gleich gesellt sich gerne“
- „Birds of a feather flock together“ (Vögel gleichen Gefieders rotten sich zusammen)
- „Qui se ressemble s’assemble“ (Wer sich ähnlich ist, versammelt sich)
- „Cada oveja con su pareja“ (Jedes Schaf mit seinem Freund)

Frage an die Teilnehmer/innen – insbesondere an die Teilnehmer/innen mit anderem kulturellen Hintergrund – ob noch andere Sprichwörter bekannt und geläufig sind, die Ähnliches meinen.

Zeit: 5 Minuten

3. Seminarblock



Input: Themen und Inhalte des sozialen Austauschs von Kindern unter drei Jahren

Die Bedeutung der Beziehung zu Gleichaltrigen für die kindliche Entwicklung und als Bildungspotenzial ist bereits an verschiedenen Stellen deutlich geworden. Im Folgenden wird es darum gehen, sich einzelne Themen des sozialen Austausches von Kindern genauer anzuschauen und dadurch Erkenntnisse und Umsetzungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis zu gewinnen.

In Beobachtungsstudien stellte Susanne Viernickel fest, dass sich die Peer-Interaktionen in Freispielsituationen von Krippenkindern zu drei großen Themenkomplexen **Spiel**, **Auseinandersetzung** und **Gemeinsamkeit** zusammenfassen lassen (vgl. Viernickel 2000)¹⁰.

I. Spiel

Die Kontakte und Interaktionen von Kindern im Alter von ca. zwei Jahren finden zum größten Teil über das soziale Spiel statt. Diese Spiele sind dadurch gekennzeichnet, dass die Handlungen des Kindes von dem Wunsch geleitet sind, ein gemeinsames Spielthema zu entwickeln oder aufrecht zu erhalten. Dabei gibt es eine Reihe verschiedener Spielformen, die alle bis auf das Alleinspiel soziale Elemente enthalten:

- Als „**Zuschauer**“ sieht das Kind dem anderen Kind bzw. den anderen Kindern beim Spielen zu, ohne aktiv mitzuspielen
- Beim „**Parallelspiel**“ spielen Kinder nebeneinander und unabhängig voneinander, wobei sie sich der Nähe und der Aktivität des anderen Kindes bewusst sind und dieses auch genießen. Gelegentlich spielen sie auch mit dem gleichen oder zusammengehörigen Spielzeug und nehmen vereinzelt Blickkontakt auf. Ihre Aktivitäten sind jedoch nicht aufeinander bezogen. Dieser Spielform wird eine Brückenfunktion für die Entwicklung von nicht-sozialem zu sozialem Spiel und sozialer Interaktion zugeschrieben.
- Beim **imitativen Spiel** wird das andere Kind nachgeahmt bzw. enthält die Interaktion eine überwiegende Anzahl imitativer Elemente. Dieses Nachahmen wird durch (freudige) Lautäußerungen und auch oft durch gegenseitiges Berühren begleitet. Kinder erleben sich in diesen Situationen als kompetent und effektiv im sozialen Austausch und empfinden Verbundenheit und Gleichartigkeit.
- **Das assoziative Spiel** bezeichnet ein phantasieanregendes Spiel mit anderen Kindern, wobei Spielzeuge oder andere Gegenstände getauscht und damit gleiche oder sehr ähnliche Aktivitäten verfolgt werden, ohne sich jedoch über ein gemeinsames Ziel zu verständigen.
- Beim **komplementären Spiel** gibt es in der Regel ein Kind (Interaktionspartner), das eine Handlung ausführt. Diese Handlung wird vom anderen Kind „kommentiert“; z.B. lässt das Kind die Holzseisenbahn die Treppe „herunterfahren“ und das andere Kind lacht dazu oder ein Kind schlägt mit einem Holzlöffel auf eine Trommel und ein anderes stößt schrille Laute dazu aus.
- Beim **kooperativen** bzw. **reziproken**, also aufeinander bezogenen **Spiel** handelt es sich um eine Interaktion im engeren Sinne. Die Kinder sind in einander ergänzende Aktivitäten mit geplanten Spielhandlungen und einem gemeinsamen Ziel involviert (vgl. Viernickel 2006, S. 69 und Kasüschke 2010, S. 211).

¹⁰ Einen Überblick bieten auch die Artikel „Die soziale Kinderwelt der Zweijährigen“, in Frühe Kindheit 2/02 http://www.liga-kind.de/fruehe/202_viernickel.php, und „Soziale Kontakte und Beziehungen zwischen Kleinkindern“, im Familienhandbuch des IFP <https://www.familienhandbuch.de/kindheitsforschung/fruehe-kindheit/soziale-kontakte-und-beziehungen-zwischen-kleinkindern>, Zugriff 30.05.2011)

Häufige Spielthemen und Aktionen sind:

- motorische oder sprachliche Spiele und Nachahmungen, z.B. mit den Bobbycars hintereinanderher rasen, Geräusche nachahmen und dabei immer lauter werden
- einfache Bau- oder Puzzlespiele, bei denen sich die Kinder abwechseln oder die Arbeit "teilen"
- Phantasiespiele mit Puppen, Kochutensilien oder kleinen Fahrzeugen
- spielerisches Raufen, gemeinsames Hopsen etc.; Quatsch machen und sich gegenseitig bei lustigen oder waghalsigen Aktionen zusehen
- das Ausfechten eines Besitzstreits um einen Gegenstand




Informationen zu dem Parallelspiel finden sich als Arbeitsblatt im Anhang und können im Plenum besprochen werden. Die Tagespflegepersonen haben die Gelegenheit, Parallelspielsituationen mit Hilfe von Praxisbeispielen zu beschreiben.

Spielmaterial und Objekte vermitteln sozialen Austausch


Spielzeuge und Gegenstände „... spielen im sozialen Austausch zwischen Kleinkindern eine wichtige Rolle. Während die Verfügbarkeit von Spielzeug bei Kindern vor Vollendung des ersten Lebensjahres noch häufig dazu führt, dass das Interesse an anderen Kindern nachlässt, werden Spielmaterialien für Kinder im zweiten Lebensjahr geradezu zu "Mittlern" sozialer Kontakte. ... (Das Reichen und Nehmen) eines Spielzeugs wird eine wichtige und häufige Strategie der Kontaktaufnahme, die sowohl gegenüber Erwachsenen als auch gegenüber Gleichaltrigen Erfolg verspricht. ... (Dabei kommt es nicht selten zu Besitzkonflikten, vor allem im zweiten und dritten Lebensjahr.) Sie betreffen meist eher kleinere, transportable Spielmaterialien wie ... Autos, Rollenspiel- oder Baumaterial. Große und eher einfache Materialien – wie stabile Verpackungskartons – animieren Kleinkinder dagegen zu vielfältigen und ausgiebigen gemeinsamen Spielaktivitäten. Denn solch ein Material erfordert im Gegensatz zu kleinformatigem Spielzeug eine gemeinsame Anstrengung, wenn es bewegt werden soll; es regt an, sich den Explorationsideen anderer Kinder – Hineinkrabbeln, Hinausschauen, sich darin oder dahinter verstecken, Hinaufklettern und Herunterspringen – anzuschließen und diese weiter zu entwickeln; und es bietet zahlreiche Kommunikationsanlässe, weil Verständigung darüber hergestellt werden muss, wie weiter gespielt werden soll“ (vgl. Viernickel 2002b).

Wenn die Tagespflegeperson die sozialen Fähigkeiten und kognitiven Leistungen des Kindes abschätzen möchte, bietet besonders die Beobachtung des kooperativen Spiel im Alltag sehr gute Möglichkeiten. Es beinhaltet eine Reihe von sozialen Anforderungen:


Die sozialen Fähigkeiten beim kooperativen Spiel




•Die Kinder einigen sich über den Gegenstand oder das Thema des Spiels.




•Es erfolgt die Einigung über den Umgang mit dem Gegenstand und es werden sinnvoll miteinander verbundene Rollen verteilt, z.B. beim Aufeinanderstellen von Bauklötzen, beim Legen einer Eisenbahnstrecke.




•Der Ablauf und die zeitliche Struktur des kooperativen Spiels muss bewältigt werden, z.B. wenn beide sich nicht gleich stark einbringen und engagieren oder aber beide genau das gleiche zur gleichen Zeit tun wollen.



•Die Kinder müssen mit zeitlichen Spielunterbrechungen umgehen können, wenn beispielsweise die Tagespflegeperson dem Kind die Nase putzt oder den Mund abwischt. Dann müssen die Kinder eine längere Zeit warten können und sich auch zum Weiterspielen bzw. zum Neuanfang motivieren können



•Die Kinder kommunizieren gemeinsam über den erreichten Stand der Bemühungen (Turm bauen, Loch in der Sandkiste buddeln). Die Kommunikation kann ein verbaler oder nonverbaler Austausch sein, z.B. Anlächeln heißt, dass das Spiel noch Spass macht.



•Bei einem Wechsel der Spielaktion, des Gegenstandes oder des Themas können die Kinder ihre Beziehung auch bei der neuen Beschäftigung gelegentlich aufrechterhalten.

Das kooperative Spiel tritt am häufigsten bei Freundschaftsparen auf und erfüllt vielfältige Funktionen, wie Erfahrungen zu sammeln, ein anderes Kind einzubeziehen, sich zu verständigen und gegenseitig zu beeinflussen und die Regeln der sozialen Steuerung von Interak-

tionen kennenzulernen. Außerdem müssen die Kinder ihre Rollen einüben und für eine gewisse Zeit aufrechterhalten können. Kooperative Spiele unterstützen darüber hinaus das Erlernen von prosozialem Verhalten und die Konstruktion von sozialen Schemata und dient als Medium für den Spracherwerb.



„Die sozialen Fähigkeiten beim kooperativen Spiel“ werden in einem Arbeitsblatt im Anhang erläutert. Es wird im Plenum besprochen und durch Beispiele aus der Praxis der Tagespflegepersonen verdeutlicht.

Zeit: 45 Minuten

II. Auseinandersetzung

Das zweite Grundthema des sozialen Austauschs zwischen kleinen Kindern ist die Auseinandersetzung bzw. der Konflikt. Dabei wird der andere Junge oder das andere Mädchen als ein potentiell Hindernis beim Erreichen der eigenen Ziele gesehen. Meistens geht es dabei um die Benutzung oder den Besitz eines bestimmten Spielzeugs, wie beispielsweise der Bagger in der Sandkiste oder eine Decke zum sich-Verstecken, seltener um Raum oder um die Zuwendung der Tagespflegeperson. Meistens sind die Konflikte von kurzer Dauer. Selten können isolierte Aggressionen gegenüber bestimmten Peers auftreten. Diese Aggressionen äußern sich durch Kneifen, Beißen oder Hauen des anderen Kindes. Dann gilt es für die Tagespflegeperson einzugreifen, um Verletzungen oder Schmerzen des Kindes zu vermeiden und auch dem Anspruch der Eltern auf Sicherheit und Geborgenheit für ihre Kinder zu gewährleisten und damit auch eventuellen Überreaktionen der Eltern vorzugreifen (vgl. Bostelmann 2011 S. 45-45). Für das Erlernen von Empathie, Perspektivenübernahme und sozialen Kompetenzen bieten Konflikte also ein wertvolles und unverzichtbares Erfahrungsfeld. Da sie andererseits – z.B. durch einen erhöhten Geräuschpegel – auch einen Stressfaktor für die

Konflikte sind unterschiedlich

In der Alltagspraxis kann es sehr hilfreich sein, die Konflikte der Kinder und auch die Gruppenatmosphäre insgesamt zu beobachten. Bei der Art, Dauer und Häufigkeit von Konflikten kann unterschieden werden zwischen:

- Sehr kurzen Auseinandersetzungen, ausgelöst sozusagen im Vorübergehen durch Missgeschicke, wie bspw. dem Anrempeln eines Kindes oder dem Umstoßen eines Gegenstandes;
- Konflikten bei der Koordination unterschiedlicher Vorstellungen und beim Finden von Kompromissen, z.B. wenn Kinder sich nicht einigen können, wie das Haus weitergebaut werden soll;
- Heftigen Zusammenstößen, die mit starken emotionalen Reaktionen verbunden sind, die anzeigen, dass Grenzen eindeutig überschritten wurden, z.B. wenn ein Kind sich durch Beißen wehrt.

(vgl. Bertelsmann Stiftung, Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) 2008, S. 33

Kinder und die Erwachsenen darstellen können, trägt die Kindertagespflegeperson hier eine zweifache Verantwortung: um notwendige Erfahrungen für ein gelingendes soziales Miteinander zu ermöglichen, sollte sie einerseits den Kindern Wege eröffnen, um ihre Gefühle in dem Konflikt, ihren Zorn, ihre Wut, ihre Ohnmacht oder ihren Ärger auszudrücken, ohne von ihnen abzulenken – andererseits muss sie dafür Sorge tragen, dass sich alle Kinder sicher fühlen, Regeln eingehalten und Grenzen nicht überschritten werden – und zwar so, dass die Kinder die Situation verstehen und auch ihre Perspektive äußern können. Die Tagespflege-

person sollte mit ihren Worten und Gesten Trost spenden und Empathie und Einfühlungsvermögen zeigen.



Lesetipp:

Zum Thema des Besitzanspruches bei Kleinkindern ist folgender Artikel lesenswert: Haug-Schnabel/Bensel 2010, „Alles meins!“ – Ich-Entwicklung und Haben-Wollen. In: Kindergarten heute kompakt: Kinder unter 3 – ihre Entwicklung verstehen und begleiten, S. 39-41.



Übung: Konflikte zwischen Kindern – wie gehe ich damit um?

Diese Übung gliedert sich in zwei Teile, dazwischen sollte eine (kurze) Pause eingeplant werden. Die Teilnehmer/innen können in den beiden Übungsteilen in unterschiedliche Kleingruppen eingeteilt sein, im zweiten ist jedoch darauf zu achten, dass die Teilnehmer/innen der Kleingruppe gern bzw. offen und vertrauensvoll zusammen arbeiten können.

1. Übungsteil:

Der Umgang mit Konflikten zwischen Kindern ist immer auch eine Herausforderung und eine anspruchsvolle Aufgabe, da meistens nur wenig Zeit bleibt um abzuwägen, ob man als Tagespflegeperson eingreifen muss oder ob der Konflikt von den Kindern allein gelöst werden kann. Aber auch wenn die Kinder den Konflikt selbständig meistern, ist es wichtig, dass sie erfahren, dass Konfliktlösungen kein Zufallsprodukt, sondern das Resultat von Regeln und sozialen Kompetenzen sind.

Arbeitsform: Kleingruppen

Die Teilnehmer/innen der Kleingruppe haben Gelegenheit, eine konflikthafte Situation aus der Praxis zu schildern. Anschließend tauschen sie sich über folgende Fragen aus:

- Welche Konflikte/Konfliktsituationen zwischen den Kindern treten (häufig) auf?
- Wie äußern sich die Konflikte der Kinder?
- Ob und wann lösen die Kinder die Konflikte alleine?
- Wann greife ich bei Konflikten ein?
- Wie wird grundsätzlich in meiner Tagespflegestelle mit Konflikten umgegangen, gibt es bestimmte Verfahren, Vorgehensweisen, Regeln? Und wie sehen diese aus?

Das Arbeitsblatt „Praxisbeispiele: Konflikte zwischen Kindern in der Tagespflegestelle“ kann zum Austausch genutzt werden oder am Ende dieses Übungsteil im Plenum besprochen werden.

Material: Arbeitsblatt „Praxisbeispiele: Konflikte zwischen Kindern in der Tagespflegestelle“ im Anhang

Praxisbeispiele: Konflikte zwischen Kindern in der Tagespflegestelle

<p>Beispiel:</p> <p>Die Kinder lösen einen Konflikt allein</p> <p>Zwei Kinder haben einen Konflikt um ein bestimmtes Spielzeug alleine gelöst. Die Tagespflegeperson geht darauf ein und bestärkt die Kinder in ihrem Verhalten und sie verbalisiert die Lösung: „Aisha und Manuel, ich habe euch gerade zugehört. Erst habt ihr euch noch gestritten, jeder von euch wollte den Puppenwagen haben. Vor lauter Wut und Ärger habt ihr sogar beide angefangen zu weinen. Aber dann habt ihr euch wieder beruhigt. Manuel ist zu den Autos gegangen und Aisha hat erst einmal den Bären in den Arm genommen und lange aus dem Fenster geschaut. Und jetzt spielt ihr wieder miteinander.“</p> <p>Mit diesem Verbalisieren trägt die Tagespflegeperson dazu bei, dass die Kinder ihre Konfliktlösung nicht als Zufallsprodukt betrachten. Außerdem wird mit dieser Vorgehensweise das Selbstvertrauen der Kinder gestärkt, Freundschaften und Beziehungen zwischen den Kindern gefördert und es kann erreicht werden, dass die Kinder ein Selbstbild als sozial kompetente Personen entwickeln.</p>	<p>Beispiel:</p> <p>Das Eingreifen der Tagespflegeperson wird erforderlich</p> <p>Lilly und Marie, 2,4 und 2,7 Jahre alt, sind schon seit knapp 1 ½ Jahren bei der Tagespflegeperson. Sie sind eng miteinander vertraut und spielen häufig miteinander. Die beiden Mädchen können bereits kleinere Konflikte selbstständig lösen und haben schon einige Regeln, die für ihre Interaktion gelten, aufgestellt. So lassen sie nun – nach mehreren lauten und tränenreichen Konflikten – das jeweilige Kuscheltier oder Spielzeug der anderen in Ruhe und genießen sichtlich ihre Nähe. Heute geraten sie jedoch in Streit, weil sie beide gleichzeitig zuerst auf das neu angeschaffte Trampolin wollen. Zunächst bleibt der Konflikt auf einer verbalen Ebene, aber dann greift Lilly zu einer drastischen Lösung und beißt Marie in den Arm. Jetzt ist das schnelle Eingreifen der Tagespflegeperson erforderlich. Sie trennt die beiden und tröstet Marie. Danach spricht sie in Ruhe den Konflikt mit den Kindern durch. Dabei verbalisiert sie die Emotionen der Kinder: „Ihr wolltet beide unbedingt zuerst auf das Trampolin und dann wurdet ihr richtig wütend aufeinander, stimmt das?“ Lilly nickt. „Und dann hast du (Lilly) gar nicht mehr gewusst, was du machen solltest und hast Marie in den Arm gebissen.“ Lilly nickt und die Tränen stehen ihr in den Augen. „Du weißt aber, dass Kinder andere Kinder nicht beißen dürfen? Schau, Marie weint immer noch, weil es ihr so weh getan hat.“ Möglicherweise werden in diesem kleinen Gespräch neue Regeln aufgestellt (z.B., dass höchstens ein Kind alleine auf das Trampolin darf und die Kinder sich anstellen müssen) oder bereits bestehende Regeln noch einmal durchgesprochen (kein Kind darf ein anderes beißen/schlagen).</p>
---	---

Quelle: nach Hessisches Sozialministerium (Hrsg.) 2010, S. 32

2. Übungsteil:

Wenn Kinder Konflikte austragen oder eine konflikträchtige Situation in der Kindergruppe vorherrscht, ist dieses immer auch von Gefühlen begleitet – und zwar auf der Seite der Kinder wie auch auf der der Tagespflegeperson selbst. Wenn die Kinder Ärger, Wut, Enttäuschung oder Mutlosigkeit fühlen und zeigen, können dadurch bei der Tagespflegeperson biografisch bedingte Emotionen ausgelöst werden, die ihr pädagogisches Handeln und ihre Interaktionen beeinflussen. Wurde ihren Emotionen in der Kindheit beispielsweise mit Bagatellisierung, Ablenkungsstrategien oder sogar Bestrafung begegnet, so kann diese Erfahrung ihre Reaktionen negativ prägen. Wurde ihre Traurigkeit und ihr Weinen beispielsweise mit der Bezeichnung „Heulsuse“ abgetan und sie aufgefordert, sich nicht so anzustellen, kann sie entsprechenden Emotionen der Kinder ähnlich begegnen und diese damit entmutigen, ihre Emotionen auszudrücken. Da solch biografische Prägungen die Interaktionen mit den Kindern beeinträchtigen und bei der Tagespflegeperson selbst zu Gefühlen der Überforderung oder Unzulänglichkeit führen können, wird es in diesem Fall nötig, die biografischen Zusammenhänge im Interesse der Kinder offen zu reflektieren (vgl. Hessisches Sozialministerium (Hrsg.) 2010, S. 30; ebenso die nachfolgenden Fragen).

Die Teilnehmer/innen versuchen, sich möglichst offen über eine konflikthafte Situation aus der Praxis auszutauschen, die mit starken Emotionen einherging. Sie versuchen, diese Emotionen zu formulieren. Danach werden folgende Fragen einzeln reflektiert. Anschließend findet ein Austausch in der Gruppe statt:

- „Wie gehe ich selbst mit meinen Emotionen um?“
- „Welche Emotionen erlaube ich mir zu zeigen?“
- „Gibt es für mich Emotionen, die man zeigen darf und solche, die man besser verstecken sollte?“
- „Mache ich einen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen?“
- „Gehe ich offen auf Kinder zu, die Emotionen zeigen oder versuche ich möglichst schnell abzulenken, zu bagatellisieren, reagiere ich mit Nichtbeachtung?“

Ziel (Übungsteile 1 und 2): Die Übungen zielen darauf ab, Konfliktsituationen in der Kindergruppe sowie das eigene Verhalten in Konfliktsituationen zu reflektieren und sich der eigenen Emotionen bewusst zu werden.

Zeit: 90 Minuten



Übung: Weg mit der Wut!

Konflikte und die damit verbundenen Emotionen gehören zur normalen Entwicklung der Kinder und sind Bestandteil des normalen Miteinanders. Diese Gefühle können immer auch die Gruppenprozesse und die Gruppenatmosphäre entscheidend beeinflussen. Passende Spiele und Angebote können die Kinder dabei unterstützen, mit Wut, Ärger oder Trauer umzugehen, die in einem Konflikt entstanden sind. Sie erleben damit auch, dass diese Gefühle erlaubt sind. Ein spielerischer Umgang mit ihnen kann folgende Ziele erreichen:

Wut tut gut?

Toben, trampeln, schreien, fauchen
mach ich, wenn ich wütend bin.
Kissen werfen, Teller schmeißen
Kommt mir dann in meinen Sinn.
Wütend mag ich niemand sehen,
keiner soll mir nahe sein.
Aus dem Hause möcht ich gehen,
am liebsten wäre ich ganz allein.
Aber Wut macht mich auch einsam
Und Alleinsein ist nicht schön.
Ist die Wut dann bald zu Ende,
kann ich zu den andern gehen.

(Helmut Zschirnt)

http://www.kitakram.de/lch_Projekt_im_Kindergarten

- Das Bedürfnis nach Aktivität und Lebenslust wird ausgelebt
- Das Bedürfnis, Wut und Ärger körperlich auszuleben wird befriedigt und in akzeptable Bahnen gelenkt
- Wut und Ärger setzen Energie frei, die positiv und gemeinsam genutzt wird

Spielbeispiele:

- **Tierisch wütend**

Dieses Spiel eignet sich gut, um eine angespannte Situationen zu entladen.

Jedes Kind kann einmal "tierisch wütend" sein, z.B. wie ein wild gewordener Löwe oder ein Elefant, der sauer ist.

Dafür verwandeln sich die Kinder in wilde Tiere und machen deren Geräusche und Bewegungen nach. Die Kinder stampfen auf den Boden wie ein Elefant, springen herum wie ein Tiger oder ein Löwe. Dabei brüllen, fauchen, zischen sie oder heulen wie Wölfe. Auch dürfen die Kinder Drohgebärden machen.

Wenn alle Kinder ihre „ tierische Wut“ herausgelassen habt, können alle „Tiere“ zusammen etwas essen oder gemeinsam ein Buch anschauen.

- **Gleiche Kinder – andere Kinder**

Auch in kleinen Kindergruppen kann es vorkommen, dass ein Kind öfters eine Außenseiterposition einnimmt oder es öfters Konflikte mit ihm gibt. Dieses Spiel kann den Kindern deutlich machen, dass es zwischen allen Kindern der Gruppen auch Gemeinsamkeiten gibt.

Die Kinder sitzen im Kreis, z.B. auch draußen auf einer Decke. Jedes Kind sollte die anderen Kinder gut sehen können. Nun fordert die Tagespflegeperson die Kinder auf, ihren Namen zu rufen, wenn sie angesprochen sind; z.B. alle Kinder mit Sandalen, alle Kinder mit einem roten T-Shirt, alle Kinder mit bunten Socken oder auch jedes Kind mit dunklen Haaren. Die Kinder können so die Unterschiede und die Ähnlichkeiten sehen.

Frage: Gibt es weitere Ideen oder Beispiele von den Teilnehmer/innen?

Zeit: 15 Minuten

III. Gemeinsamkeit

Das dritte beobachtete Grundthema des sozialen Austauschs kann durch die Begriffe *Gemeinsamkeit* oder *Geselligkeit* beschrieben werden. Es sind Interaktionen, in denen die Kinder sich freundlich begegnen, ohne dass jedoch ein Spiel oder eine bestimmte Handlung beabsichtigt ist oder zu Stande kommt. Es handelt sich um einfache Kontaktaufnahmen beispielsweise in Form von Anlächeln oder Streicheln, Umarmen etc.

Gemeinsamkeit ist auch dort Grundthema, wo Kinder sich gegenseitig trösten oder helfen, Objekte austauschen oder sich mit Vokalisieren einander zuwenden, manchmal auch dort, wo ein gemeinsames und gegenseitiges Interesse vorliegt. Als ein häufig zu beobachtendes Beispiel bei Kindern zwischen ein und zwei Jahren ist hier ihr Interesse für den eigenen Körper und die Körperausscheidungen und der anderen zu nennen.



An dieser Stelle bietet die DVD „Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Filmszene 7 „Zwei Babys auf einer Decke“ und Filmszene 10 „Drei im Planschbecken“ (Bertelsmann Stiftung, Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2008) anschauliche Beispiele für Gemeinsamkeit und Geselligkeit, wenn auch im Kontext von Sprachentwicklung und Wahrnehmungsschulung.

Wenn wir die Kleinkinder in unserer Kindergruppe beobachten, werden wir schnell erkennen, dass die Kinder in der Lage sind, die drei Themen **Spiel**, **Auseinandersetzung** und **Gemeinsamkeit** regelmäßig miteinander zu teilen, das heißt, sich dem Gegenüber mit den eigenen Anliegen und Zielen verständlich zu machen – auch wenn bei jedem Kind der Anteil an diesen drei Formen des Austauschs etwas unterschiedlich ist. Inzwischen gibt es eine Reihe von Studien, die belegen, dass sich positiv-freundliche und konflikthafte Interaktionen in Kleinkindgruppen im Mittel die Waage halten. „Besonders interessant für unser Verständnis von sozialem Lernen zwischen Kleinkindern ist die Erkenntnis, dass diese drei Themen häufig innerhalb einer längeren Interaktionssequenz auftreten und sich zu *Interaktionsmustern* gruppieren, z.B. wenn gemeinsam begonnenes Spiel in einen Konflikt umschlägt oder sich umgekehrt aus einer konflikthafte Interaktion eine gemeinsame Handlung entwickelt. Die Kinder erfahren hierbei, dass der Kontakt zu einem anderen Menschen nicht nur zu verschiedenen Gelegenheiten unterschiedliche Formen haben kann, sondern auch bei ein und derselben Gelegenheit wechseln kann – und dass sie als Beteiligte an der Form des Kontakts aktiven Anteil haben. Konflikte und damit die Chance ihrer Lösung gehören somit zum sozialen Spiel und machen einen Teil ihres Lern- und Anregungswertes aus“ (Viernickel 2002a).

Zeit: 15 Minuten



Input: Altersmischung in der Kindergruppe - Von den Großen lernen!?

Bei der Zusammenstellung einer Kindergruppe ist zu entscheiden, ob die Kinder in der Tagespflegestelle in einem ähnlichen oder unterschiedlichen Alter sein sollen. Eine Altersmischung kann von einer Spanne von zwei Jahrgängen bis zu einer gemeinsamen Betreuung von Kindern vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt reichen.

Grundsätzlich müssen die diesbezüglichen Überlegungen davon geleitet sein, ob und wie die eigene Tagespflegestelle allen Kindern entwicklungsförderliche Erfahrungen auf der Grundlage verlässlicher Beziehungen und einer anregungsreich gestalteten und altersangemessenen Umgebung gewährleisten kann. Eine entwicklungsförderliche Lernumwelt bezieht den räumlichen Kontext, Materialien und den sozialen Rahmen mit ein.

Im Zusammensein in einer kleinen altershomogenen Gruppen erleben die Kinder einerseits eine Selbstbestätigung ihrer Person und andererseits sind ihre Kontakte auch reizvoll, spannend und voller Überraschungen. Das Zusammensein mit Gleichaltrigen ist unersetzlich, damit die Kinder eine realitätsgerechte Einschätzung des eigenen Wissens und Könnens erwerben. Durch die Explorationsmethoden (Entdeckerlust zeigen, Selbständigkeit, Eigenständigkeit, Neugier) der Kinder, ihre soziale Interaktion, ihre Interpretationsprozesse und die Themen und Ideen, die sie einbringen, wird die Kindergruppe zu einem Gefüge, das vielfältige Entwicklungsfortschritte der einzelnen Kinder anregt.

Es spricht jedoch auch vieles dafür, dass das Zusammensein mit älteren Spielpartnern ein Gewinn für die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder ist, und zwar dann, wenn das ältere Kind als kompetente Person die Führung übernimmt und Anleitung und Hilfestellung bei der gemeinsamen Tätigkeit und dem Spiel bietet.

Die Jüngeren lernen am Modell der Älteren, sowohl in Bezug auf die Selbständigkeitsentwicklung, wie im sprachlichen oder motorischen Bereich.

„Das jüngere Kind eifert dem Vorbild des älteren Kindes nach und integriert die neuen Erfahrungen in sein Wissen, Denken, Fühlen und Verhalten. Das funktioniert dann am

besten, wenn das ältere Kind sich so auf den Entwicklungsstand des jüngeren einstellt, dass die nächsthöhere Stufe der Entwicklung angesprochen wird und zudem kooperative Formen der Auseinandersetzung gefunden werden. Ältere Kinder ... tun das in der Regel, indem sie die Sprache vereinfachen, ihr Tun verlangsamen und auch dadurch an den Entwicklungsstand des jüngeren Kindes anknüpfen, indem sie das jüngere Kind nachahmen“ (Wüstenberg o.J.). Und auch die älteren Kinder profitieren vom Zusammensein mit Jüngeren. „Sich der Situation partnerschaftlich in Sprache, Zuwendung, Nachahmung, Denkfähigkeit und motorischen Fähigkeiten anzupassen bedeutet, das jeweils andere Kind für sich zu gewinnen und sich auf einem gemeinsamen Niveau zu treffen. Das stellt eine komplexe Leistung dar“ (Niesel/Wertfein 2009, S. 64). Zudem werden im Umgang mit Jüngeren prosoziale Verhaltensweisen erprobt und die Älteren entwickeln die Bereitschaft zu Rücksichtnahme, Trost und Hilfe, zum Teilen und zur Unterstützung Anderer. Ihr Selbstbewusstsein wird gestärkt, da sie als „Lehrer“ auftreten können, was insbesondere dann an Bedeutung gewinnt, wenn sie im Vergleich zu ihren Gleichaltrigen nicht immer zu den „Stärksten“ oder Schnellsten gehören. Indem sie den Kleinen helfen und ihnen etwas erklären, erweitern und vertiefen sie ihre eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten. Manchmal nehmen ältere Kinder sogar den Status eines älteren „Geschwisterkindes“ ein. Aber auch die Tatsache, dass man im Umgang mit Kleinen auch noch mal klein sein darf, ist für (fast) alle Größeren ein schönes Gefühl.



Übung: Kontakte – Kooperation – Vernetzung zu und mit älteren Kindern

In der Kindertagespflege können gemäß § 43 SGB VIII zur „Erlaubnis zur Kindertagespflege“ maximal fünf Kinder gleichzeitig betreut werden. Die Daten der Kinder- und Jugendstatistik zeigen auf, dass Tagespflegepersonen durchschnittlich 3 Kinder¹¹ betreuen, bei denen es sich größtenteils um unter Dreijährige handelt. Diese Durchschnittszahl der Kinder speist sich aus unterschiedlichen Befunden zwischen West- und Ostdeutschland. In Westdeutschland betreuen nur 26 % der Tagespflegepersonen 4 oder 5 Kinder, in Ostdeutschland sind es 55 % der Tagespflegepersonen¹², die eine kleine Kindergruppe von 4 oder 5 Kindern betreuen. Aus diesen Fakten ist ersichtlich, dass das Thema Altersmischung in der Kindertagespflege insbesondere in Westdeutschland keine sehr relevante Rolle spielt und eine relative Altershomogenität bei einer sehr intensiven Betreuung eher den Regelfall darstellt. Beispielsweise durch die Randzeitenbetreuung älterer Kinder oder durch die Anwesenheit eigener Kinder der Tagespflegeperson können sich allerdings durchaus altersgemischte Kontakte ergeben.

Grundsätzlich hat es für die Kinder eine große Bedeutung, von interessierten und sensiblen älteren Kindern begleitet zu werden und von ihnen zu lernen. Es gilt deshalb, Möglichkeiten zu schaffen, Kontakt zu älteren Kindern zu realisieren bzw. zu fördern.

Ziel: Diese Übung dient dazu, im Plenum Ideen und Anregungen darüber auszutauschen, wie Kontakte zwischen den eigenen jüngeren Kindern in der Tagespflegestelle und älteren Kindern hergestellt und kontinuierlich und verbindlich aufrecht erhalten werden können. So könnten beispielsweise Spielgruppen in einer Familienbildungsstätte, ein Spielkreis in der Kirchengemeinde oder eine Tagespflegestelle mit über Dreijährigen diese Möglichkeit zu regelmäßigen Treffen bieten. Falls es vor Ort bereits etablierte Kooperationsmodelle zwischen Kindertagespflege und Kindertagesstätten gibt, so können die dortigen Kooperationspartner vielfältige Anregungen für die Organisation einer solchen Zusammenarbeit geben.

¹¹ Aufgerundet; 2011 waren es durchschnittlich 2,9 Kinder, Quelle, siehe Fußnote 12

¹² Quelle: Statistisches Bundesamt Wiesbaden: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2011; Berechnungen des Arbeitsschwerpunkts Kindertagespflege am DJI

Die Ideensammlung wird auf Flipchart/Wandzeitung festgehalten und kann im weiteren Verlauf der Fortbildung ergänzt werden.

Material: Flipchartpapier, Stifte

Arbeitsform: Plenum

Zeit: 45 Minuten



Hausaufgabe: Diese „Übung“ wird ausgeweitet, indem sich die Teilnehmer/innen bis zum Termin des nächsten Seminarblock weitere Möglichkeiten für Kontakte zu älteren Kindern überlegen oder evtl. schon Anfragen bei Spielgruppen o.ä. stellen.



Lerntagebuch

Die Teilnehmer/innen haben am Ende des Seminarblocks Zeit, um Eintragungen in ihr Lerntagebuch vorzunehmen.

Zeit: 15 Minuten

4. Seminarblock



Input: Kleine Kinder sind Jungen und Mädchen – ein Thema in der Kindertagespflege?

Altersgleiche Spielpartner haben vergleichbare Bedürfnisse und ähnliche Fähigkeiten und können gemeinsam die soziale Umwelt, die sie umgibt, wahrnehmen, erobern und begreifen. Ist dieses gemeinsame Erleben nur in geschlechtsgleichen Gruppen möglich? Oder spielt es bei kleinen Kindern in der Kindertagespflege noch keine Rolle, ob sie nun Jungen oder Mädchen sind? Und erziehe ich als Tagespflegeperson nicht sowieso alle Kinder gleich und mache keinen Unterschied in meinem Verhalten Jungen und Mädchen gegenüber?

Aus der Kindheitsforschung und Entwicklungspsychologie weiß man längst, dass schon für kleine Kinder Geschlechtsunterschiede eine Rolle spielen. Babys können bereits mit sechs Monaten weibliche und männliche Stimmen auseinanderhalten und nur wenige Monate später unterscheiden sie Männer und Frauen auch nach dem Gesicht.

Obwohl Kinder schon im ersten Lebensjahr zu der Erkenntnis gelangen, dass es zwei Geschlechter mit körperlichen Unterschieden gibt, dauert es mindestens noch ein weiteres Jahr, bis sie sich so viel „Wissen“ erworben haben, dass sie sich selbst konstant der Gruppe „Mädchen“ oder „Junge“ zuordnen. Die Unterscheidung „Mann – Frau“ ist für sie wesentlich einfacher als die Unterscheidung „Junge – Mädchen“ zu treffen, die erst ab ca. 2 Jahren gelingt.

Die Entwicklung der Geschlechtsidentität ist ein wesentlicher Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung. Die Kinder müssen herausfinden, was es bedeutet ein Mädchen oder ein Junge zu sein und sich in der Welt der „Zweigeschlechtlichkeit“ und deren Spielregeln und Sprache zurechtfinden. Im Alter von etwa 2 bis 3 Jahren bilden sie die sogenannten Geschlechterstereotypen aus: In Übereinstimmung mit den sozial geprägten geschlechtsbezogenen Vorstellungen, Klischees und Vorurteilen gelangen sie zu der Überzeugung, dass bestimmte Eigenschaften, Aktivitäten oder Gegenstände besser zu dem einem oder anderen Geschlecht passen.

Die Kinder sind gefordert, sich immer mehr als eindeutig weiblich oder männlich zu präsentieren, z.B. durch Verhaltenstypisierungen oder soziale Praktiken, wie Kleidung, Körpersprache oder der Umgangsweise mit Konflikten. Bei der Auswahl von Spielsachen oder Spielaktivitäten orientieren sich die Kinder zunehmend am Kriterium der Geschlechtsangemessenheit (vgl. Völkel/Viernickel 2009, S. 72). Dieser Entwicklung entspricht, dass Spielpartner bevorzugt nach dem Geschlecht ausgesucht werden, was bei Mädchen meist etwas früher als bei Jungen zu beobachten ist.

Ungeachtet dieser Typisierung gehen die Kinder bis zum Ende des 3. Lebensjahrs davon aus, dass sie durch Veränderungen in ihrem Verhalten oder Erscheinungsbild ihr Geschlecht noch ändern können; es fehlt ihnen das Verständnis der Geschlechtskonstanz. Dies kann sich beispielsweise darin äußern, dass ein kleiner Junge glaubt, sich durch Anziehen eines Kleides in ein Mädchen zu verwandeln oder dass ein Mädchen glaubt, durch das Abschneiden der Haare zu einem Jungen zu werden. Erst ab ca. 4 Jahren verfestigt sich das Bewusstsein, dass ihre Geschlechtszugehörigkeit durch Wünsche, Veränderungen des äußeren Erscheinungsbildes oder geschlechtsuntypische Verhaltensweisen nicht verändert werden kann (vgl. Rohrmann 2010, S. 96).

Bis zum sechsten Lebensjahr erwerben Kinder eine basale Geschlechtsidentität, ein grundlegendes Verständnis von Geschlechtsunterschieden, Geschlechtskonstanz und Sexualität sowie das Wissen von Geschlechterstereotypen (vgl. ebd. S. 94). Doch schon in den vorherigen Lebensjahren scheint das Wissen um stereotype Merkmale und Verhaltensweisen des eigenen Geschlechts und die rigide Trennung der Ge-

schlechter den Kindern dabei zu helfen, ihre eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln und ein Gefühl dafür zu bekommen, was es in unserer Gesellschaft heißt, ein Junge oder Mädchen zu sein (vgl. Völkel, Viernickel 2009, S. 72). Grundsätzlich ist eine zeitliche Bestimmung einzelner Schritte geschlechtsbezogener Entwicklung bei den Kindern schwierig.

Nach wie vor gibt es große Kontroversen, inwieweit die Unterschiede zwischen „weiblichem Verhalten“ und „männlichem Verhalten“ angeboren oder durch die Umwelt verursacht sind. Für die Kindertagespflege, wie für alle anderen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe gilt, dass grundsätzlich alle Mädchen und Jungen ein Recht auf allseitige Entwicklungsmöglichkeiten haben (§ 9 Absatz 3, SGB VIII).

Eine geschlechtsneutrale Erziehung gibt es nicht

Tagespflegepersonen nehmen sich meistens vor, ihre Tageskinder nicht durch Erziehung in die entsprechende Geschlechtsrolle drängen zu wollen. Bei dem Anspruch der Gleichbehandlung von Jungen und Mädchen handelt es sich jedoch nicht selten um eine selbsttäuschende Behauptung, da die eigene Erziehung und Biografie prägend auf die eigenen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit und das eigene Verhalten Jungen und Mädchen gegenüber wirkt.

In der Praxis zeigt sich, dass geschlechtsbezogene Erwartungen und Verhaltensweisen von pädagogischen Fachkräften im Zusammensein auch schon mit kleinen Kindern wirksam werden. So gibt es sicherlich in jeder Tagespflegestelle Aspekte der Raum- und Materialgestaltung in die – bewusst oder unbewusst – geschlechtsbezogene Vorstellungen der Tagespflegeperson gestaltend eingeflossen sind.

Eine geschlechtersensible Begleitung der kindlichen Entwicklung beinhaltet die Aufmerksamkeit für und den bewussten Umgang mit geschlechterbezogenen Zusammenhängen. Sie erfordert damit einerseits, die eigenen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit und die eigenen geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen nicht zu negieren, sondern bewusst zu reflektieren und geschlechtsbezogene Unterschiede im Verhalten der Kinder ebenfalls zu respektieren, also beispielsweise einer Gruppe Jungen lebhaftere, wildere und auch aggressive Umgangs- und Spielformen zuzugestehen. Andererseits beinhaltet Geschlechtersensibilität, Kinder dazu zu ermutigen, ihre individuellen Wünsche und Bedürfnisse zu realisieren, ohne sie in Geschlechtsstereotypen („Indianer kennen keinen Schmerz“ – „Mädchen spielen nicht Fußball“) zu drängen.

Gendersensibel, geschlechtergerecht, geschlechtsbewusst

- diese Begriffe werden meistens synonym benutzt. Sie beschreiben das Bestreben, alle (pädagogischen) Aktivitäten dahingehend zu überprüfen, ob sie bestehende Geschlechterverhältnisse stabilisieren oder eine kritische reflektierte Auseinandersetzung und damit Veränderung ermöglichen, ohne damit alle Kinder gleich zu behandeln oder Geschlechtsunterschiede zu negieren.

Gendersensible Pädagogik

- entwickelt sich aus der Vorstellung, dass alles menschliche Handeln, Denken, Tun geschlechtsspezifisch geprägt ist.



Diskussionsfragen:

- Gibt es Situationen, in denen ich mich typisch weiblich bzw. männlich, d.h. rollenkonform verhalte?
- Gibt es Verhaltensweisen, die ich speziell bei Mädchen oder Jungen, eher fördere oder eher als unerwünscht empfinde?
- Was erwarte ich von Mädchen, was von Jungen in Konfliktsituationen unter den Kindern?
- Wie verhalte ich mich in Konfliktsituationen mit Mädchen, wie mit Jungen?
- Welche Kinder ziehe ich häufiger als Helfer heran? – Eher Mädchen / eher Jungen?
- Von welchen Kindern erwarte ich mehr Toleranz und Rücksichtnahme anderen Kindern gegenüber?

Zeit: 50 Minuten



Übung: „Der Blick zurück... das Mädchen, das ich einmal war bzw. der Junge, der ich einmal war“

In der Gruppe wird anhand von Austauschfragen „ein Blick zurück“ in die Kindheit als Mädchen bzw. Junge geworfen.

Ziel: Reflexion der eigenen Erziehungsgeschichte und Sozialisation

Material: Arbeitsblatt mit Austauschfragen

Arbeitsform: Gruppenarbeit und Plenum

Die Kleingruppe tauscht sich über folgende Fragen aus:

- Wie war ich als kleines Mädchen bzw. als kleiner Junge?
- War ich ein „typisches“ Mädchen? ... ein „untypisches“ Mädchen?
- War ich ein „typischer“ Junge? ... ein „untypischer“ Junge?
- Wie war mein Verhältnis zu Jungen / zu Mädchen?
- Wer hat mich wie als Mädchen / Junge behandelt?
- Womit habe ich gespielt?
- Wann ist mir in meiner Kindheit zum ersten Mal bewusst geworden, dass ich ein Mädchen / Junge bin?
- Welche besonderen Eigenschaften hatte ich damals, wie hat meine Umgebung darauf reagiert?

Anschließend wird im Plenum die Übung mit folgenden Fragen abgeschlossen:

- Was tun Sie nicht, weil Sie eine Frau, ein Mann sind?
- Was tun Sie, weil Sie eine Frau, ein Mann sind?
- Was würden Sie gerne tun, obwohl Sie eine Frau, ein Mann sind?

Zeit: 60 Minuten



Übung: Herausforderung Mädchen-Kindergruppe bzw. Jungen-Kindergruppe

Manchmal ist es Zufall, manchmal bewusst geplant, dass in der Tagespflege eine reine Mädchen- bzw. Jungen-Kindergruppe entsteht. Evtl. ist die Tagespflegeperson Mutter/Vater von eigenen männlichen bzw. weiblichen Kindern, so dass es für die Tagespflegeperson naheliegend scheint, nur Jungen bzw. Mädchen aufzunehmen, da z.B. noch viel entsprechendes Spielzeug vorhanden ist. Aber es können auch Assoziationen wie „Jungen sind eher Raufbolde und mit denen muss ich viel raus gehen“ oder „Mädchen spielen ruhiger zusammen und mit denen kann ich schön singen“ sein, die die Entscheidung über die Gruppenzusammensetzung beeinflussen. Diese Assoziationen werden wiederum mit unterschiedlichen Vorstellungen über die Herausforderungen an die Alltagspraxis verknüpft.

Die Teilnehmer/innen legen die bereits im 2. Seminarblock zur Vorstellung der Kindergruppe ausgeschnittenen und mit dem Namen und Alter der Kinder versehenen Kreise aus. Jede/r Teilnehmer/in stellt sich nun vor, sie/er hat demnächst einen Platz in der Tagespflegestelle frei und möchte ein neues Kind aufnehmen. Die Teilnehmer/innen beschäftigen sich mit folgenden Fragen:

- „Welches Kind würde ich gerne aufnehmen?“
- „Wie sähe mein Wunschkind aus?“
- „Ein Junge, ein Mädchen? Warum?“
- „Wie wird sich die Kindergruppe durch dieses neue Kind verändern?“
- „Wie fordert mich das neue Kind heraus?“

Die Teilnehmer/innen notieren sich Stichpunkte zu ihren Überlegungen.

Das „neue“ Wunschkind wird als entsprechend ausgeschnittener Kreis und mit Alter versehen in die bestehende Kindergruppe gelegt und den anderen Teilnehmer/innen vorgestellt.

Diese Übung wird in einem zweiten Schritt dahingehend erweitert, indem reflektiert wird, wie sich ein „geschlechtlich-gegenteiliges“ Kind als neu aufzunehmendes Kind anfühlt.

Ziel: Diese Übung zielt darauf ab zu reflektieren,

- wie mich das neue Kind bzw. „Wunschkind“ herausfordert bzw. nicht herausfordert,
- ob und welche Geschlechterstereotypen mich bei meiner Entscheidung beeinflussen und
- wie sich die Gruppendynamik durch das neue Kind verändern könnte.

Arbeitsform: Diese Übung kann in Einzel- oder Gruppenarbeit, bei Gruppen bis zu 10 Teilnehmer/innen auch im Plenum durchgeführt werden. Sollte die Übung als Einzelarbeit durchgeführt werden, wird das „neue“ Wunschkind allerdings im Plenum vorgestellt

Material: evtl. erneut Arbeitsblatt „Meine Kindergruppe“ aus dem 2. Seminarblock im Anhang, Scheren

Zeit: 60 Minuten



Übung: Austausch über die Hausaufgabe „Kontakte – Kooperation – Vernetzung zu und mit älteren Kindern“

Der Austausch über weitere Ideen, aktive Anfragen, lohnenswerte Informationen usw. zum Thema „Kontakte – Kooperation – Vernetzung zu und mit älteren Kindern“ findet (reihum) im Plenum statt.

Zeit: 15 Minuten



Auflösung der Übung: Die „heimliche Freundin“ – der „heimliche Freund“

Um herauszufinden, wer „die heimliche Freundin/der heimliche Freund“ während der Fortbildung war, setzen sich alle Teilnehmer/innen in einen Kreis und berichten je einzeln von Situationen, in denen Sie das Gefühl hatten, es ist Ihnen etwas besonders Nettes wiederfahren. Jede/r Teilnehmer/in reflektiert also über Geschenke, zuvorkommende Gesten und Situationen, die ihr/ihm besonders in Erinnerung geblieben sind und über die er/sie sich gefreut hatte. Danach wird eine Vermutung über „die heimliche Freundin/den heimlichen Freund“ in der Runde abgegeben. Wenn tatsächlich die/der richtige „heimliche Freundin/heimlicher Freund“ erraten wurde, kann entsprechend ein kleines Präsent als Dankeschön und Wertschätzung an die/den „heimliche Freundin/heimlichen Freund“ seitens der ratenden Person übergeben werden.

Zeit: 25 Minuten



Lerntagebuch

Die Teilnehmer/innen haben am Ende des Seminarblocks die Zeit, Eintragungen in ihr Lerntagebuch vorzunehmen.

Zeit: 15 Minuten

5. Seminarblock



Input: Flexible Betreuung in der Kindertagespflege

Die Kindertagespflege wird insbesondere von den Eltern als Betreuungsangebot gewählt, Kinder unter drei Jahren haben und die während der Elternzeit auf eine Erwerbstätigkeit nicht verzichten möchten. Viele Mütter oder Väter wollen zunächst in dieser Zeit noch nicht wieder voll berufstätig sein, sondern benötigen eine Teilzeit-Betreuung. Aber auch die Veränderungen auf den Arbeitsmarkt und die gestiegenen Anforderungen an die Mobilität der arbeitenden Mütter und Väter erfordern eine zeitlich flexible, auf die Familie angepasste Betreuung. Hierfür hat sich der Begriff der Flexiblen Betreuung etabliert. Er umschreibt Betreuungsanforderungen, die von einzelnen Tagen, über wochenweise bis hin zur täglichen aber zeitlich begrenzter Betreuung reichen. Die flexiblen Angebote der Kinderbetreuung sollen damit zu einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf führen und sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familie orientieren. Die Flexibilität der öffentlich geförderten Kindertagespflege ist gesetzgeberisch jedoch dadurch begrenzt, dass die wöchentliche Betreuungszeit 15 Stunden nicht unterschreiten darf, anderenfalls erkennt der Gesetzgeber die Betreuung nicht mehr als Kindertagespflege an und geht davon aus, dass der Förderauftrag nicht geleistet werden kann (vgl. Wiesner 2006, Rz. 21, S. 347).

Jede Tagespflegeperson muss nach organisatorischen und pädagogischen Gesichtspunkte entscheiden, wie flexibel sie in ihrem Betreuungsangebot sein möchte und was die ihr anvertrauten Kinder brauchen, um sich in der Tagespflegestelle heimisch und in der Kindergruppe wohl zu fühlen und mit den anderen Kindern in Interaktion zu treten.

Da es nicht *die* flexible Betreuung gibt, bedeutet es für jedes Kind etwas anderes, ein flexibel betreutes Kind zu sein. Deshalb sind auch die Veränderungen und Herausforderungen der flexiblen Betreuung für jedes Kind und seine individuelle Entwicklung unterschiedlich.

Insbesondere bei kleinen Kindern ist die kindliche Entwicklung immer auch Beziehungsgeschehen. Besonders entwicklungsprägend sind hierbei die Beziehungen des Kindes zu seiner Mutter und seinem Vater, zu (wenigen) anderen Betreuungspersonen wie die Tagespflegeperson, aber auch die Beziehungen der Kinder untereinander. Die Beziehung des Kindes zur Tagespflegeperson ist immens wichtig für das Wohlergehen des Kindes in der Tagespflegestelle und ein entscheidender Faktor für die zukünftige, insbesondere soziale Entwicklung des Kindes.

Damit sich eine förderliche Tagespflegeperson-Kind-Beziehung entwickeln kann, sind Stabilität und Zeit nötig. Die Tagespflegeperson muss dem Kind als konstante Bezugsperson Orientierung bieten; sie muss verfügbar und bindungsbereit sein. Da Kinder in der Tagespflege nur von einer Tagespflegeperson betreut werden, sind die Voraussetzungen für den Beziehungsaufbau hier grundsätzlich gut.

Die Stabilität der Kindergruppe „ist ein wichtiger Faktor für das Entstehen von längerfristigen, ineinander greifenden Handlungsabläufen (Interaktionsmustern) zwischen zwei oder mehr vertrauten Spielpartnern. Erst durch mehrmaliges miteinander ‘Erfolg haben’ kann sich überhaupt ein kompetentes Spiel entwickeln. Dauernde neue Gesichter können verwirren und Entspannungsphasen verhindern“ (LVR 2008, S. 16). Im Rahmen des stabilen Kontakts zu den anderen Kindern der Gruppe dagegen können die Kinder Freundschaften eingehen, Trennungsstress in Bring- und Holsituationen werden gemindert, sie erfahren Geborgenheit, können symmetrische Erfahrungen machen und soziale Kompetenzen erweitern. Diese Entwicklungsaspekte sind gefährdet, „wenn flexible Betreuung bedeutet, dass die Gruppenzusammensetzung ständig wechselt, ein Kommen und Gehen der Kinder vor-

herrscht...“ (ebd.). Dies gilt umso mehr, wenn sich Freundschaften bereits etabliert haben, dann „kann es dazu kommen, dass der eine den anderen in dessen Abwesenheit so sehr vermisst, dass er selbst auch nicht zum Spielen kommt und unglücklicher und aggressiver ist, als wenn der Freund oder die Freundin anwesend wäre“ (Grossmann 1999, S. 165ff). „Erfolgsloses Warten kann die Erwartung an den Anderen und damit auch die Bewertung der gemeinsamen Aktivitäten verringern und zu einer veränderten Beziehung führen“(LVR 2008, S.17).

Die Gruppengröße und damit die potentiellen Kinderkontakte sind in der Kindertagespflege zwar begrenzt, da die Pflegeerlaubnis eine gleichzeitige Betreuung von maximal fünf fremden Kindern berechtigt. Nur im Landesrecht der Bundesländer kann auch die Möglichkeit der Betreuung von mehr als fünf gleichzeitig anwesenden Kindern bestimmt werden, wenn die Tagespflegeperson z.B. über eine pädagogische Ausbildung verfügt (vgl. Handbuch Kindertagespflege o.J., S. 8). Trotzdem lässt auch die eher geringe Anzahl der Kinder viele mögliche Konstellationen der Kinderbegegnungen zu. Wenn das Betreuungsangebot darüber hinaus durch eine hohe Flexibilität gekennzeichnet ist und die Begegnungen der Kinder nur noch zufallsbestimmt sind und es ihnen an Verlässlichkeit und Zuverlässigkeit fehlt, so können sich nur schwer Interaktionsmuster und Zugehörigkeit herausbilden. Die Kinder erfahren nicht, wie Kontaktformen sich unter verschiedenen Bedingungen oder zu verschiedenen Zeitpunkten verändern und dass sie Kontakte aktiv gestalten, beispielsweise wenn sie aus einem gemeinsam begonnenen Spiel einen Konflikt oder aus einer konflikthafter Interaktion eine gemeinsame Handlung entwickeln (vgl. Viernickel 2002a. In: LVR 2008, S. 16).

In Tagespflegestellen, in denen flexibel betreut wird, ist es deshalb von besonderer Bedeutung, dass die Tagespflegeperson sich auf diese Arbeitsform gezielt einstellt und bewusst Möglichkeiten für alle Kinder schafft, dort gut in der Welt der Gleichaltrigen integriert zu sein. Die Tagesstruktur sollte darauf abgestimmt sein, dass alle Kinder, unabhängig davon, wann sie kommen, von der Tagespflegeperson mit Ruhe empfangen werden und ihr kindliches Befinden eingeschätzt werden kann. Danach integriert die Tagespflegeperson das Kind individuell in die Gruppe der anderen Kinder. Diese Einbindung erleichtert es ihm, seinen Platz in der Gruppe zu finden und Zugang zu den anderen Kindern zu erhalten. Je nach Alter und Eingewöhnungsstand braucht das Kind die Tagespflegeperson unterschiedlich lange, um von sicherer Basis aus in die Kindergruppe hineinzuwachsen. Die aktive Hilfe der Erzieherinnen kann im Einzelfall auch dann nötig sein, wenn sich vorher schon ein Kinderpaar gebildet hat und ein weiteres Kind als „drittes Rad am Wagen,“ dazu kommt (vgl. LVR 2008, S. 32). Auch das Abschiednehmen beim täglichen Verlassen der Pflegestelle sollte in Ruhe gestaltet werden, indem dem einzelnen Kind die Möglichkeit gegeben wird, sein Spiel zu Ende zu bringen und sich von den anderen Kindern zu verabschieden.

Im Hinblick auf die Notwendigkeit einer gewissen Stabilität scheint es für Kinder daher grundsätzlich ratsam, möglichst gleichbleibende Zeiten in der Kindertagespflege zu verbringen, um ihren Beziehungsaufbau zu der Tagespflegeperson und den anderen Kindern zu fördern und in diesem Rahmen ihre Förderung und die Nutzung pädagogischer Angebote zu ermöglichen. Eltern können dies gewährleisten, indem sie die Kinder auch an den Tagen bringen, wo es beruflich nicht notwendig wäre¹³, Betreuungszeiten möglichst gleichmäßig auf die Wochentage verteilen und den Kindern die Möglichkeit geben, an besonderen Ereignissen wie bspw. einem Waldtag, auf jeden Fall teilzunehmen. Kindertagespflegepersonen dagegen sollten die Kindern bei den nötig werdenden Umorientierungen unterstützen und ihre Integration durch klare Strukturen, Rhythmisierungen des Tagesablaufes und feste Rituale erleichtern, die einen Wiedererkennungswert bieten und Zusammengehörigkeits- und Gruppengefühle stärken (vgl. LVR 2008, S. 18).

Weitere methodische und gestalterische Elemente, die das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder zu der Tagespflegestelle und zu den anderen Kindern und die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander fördern, können beispielsweise feste und eindeutig, am besten mit Fo-

¹³ z.B. 3-4 Betreuungstage pro Woche, auch wenn nur zwei Tage aus beruflichen Gründen nötig wären.

tos oder selbstgemalten Bildern gekennzeichnete Garderoben- und Aufbewahrungsplätze für die einzelnen Kinder oder fest zugeordnete Gegenstände, wie beispielsweise ein bestimmter Teller oder ein Lätzchen. Anhand dieser Gegenstände oder im täglichen Sitzkreis sollte in der Gruppe an die Kinder erinnert werden, die heute nicht da sind. Für alle Kinder und für die Entwicklung ihres Zugehörigkeits- und ihres Selbstwertgefühls ist es von hoher Bedeutung, dass sie präsent sind und Spuren hinterlassen, unabhängig davon ob sie momentan gerade anwesend sind oder nicht. Es gilt: Fotos, Farben, Symbole und eine verlässliche Struktur im Tagesablauf geben den Kindern Sicherheit und Orientierung in der Tagespflegestelle und in der Gruppe.



Übung: Zusammensetzung der Kindergruppe im Wochenverlauf

Die Teilnehmer/innen füllen den Wochenplan mit den Buchungszeiten der Kinder aus. Anschließend erfolgt auf dieser Grundlage ein Austausch im Plenum, u.a. zu folgenden Aspekten:

- Wie sieht die Gruppenzusammensetzung im Wochenverlauf aus?
- Gibt es so etwas wie Kernzeiten, an denen alle Kinder anwesend sind?
- Wo widersprechen sich Betreuungszeiten und pädagogisch/organisatorische Anforderungen im Kindertagespflege-Alltag?
- Welche Bedeutung hat die unterschiedliche Gruppenzusammensetzung für die Kinder?
- Gibt es Kinder, die immer wieder Unterstützung bei der Integration in die Gruppe brauchen?
- Welche Hilfestellungen biete ich an?
- Wäre eine andere Aufteilung der Betreuungszeiten/Buchungszeiten förderlich für das Zugehörigkeitsgefühl?

Ziel: Die Teilnehmer/innen sollen sich in die Position/Rolle eines flexibel betreuten Kindes einfühlen. Des Weiteren sollen der Arbeitsalltag und die pädagogischen Anforderungen an die Tagespflegeperson in der flexiblen Betreuungsform reflektiert werden.

Material: Beispiel eines ausgefüllten Wochenplans; Arbeitsblatt „Zusammensetzung der Kindergruppe im Wochenverlauf“ zum Austeilen und Ausfüllen

Arbeitsform: Die Übung kann als kleinere oder größere Gruppenarbeit durchgeführt werden.

Zeit: 60 Minuten



Übung: Förderliche Bedingungen für die Peergruppen-Aktionen in der Kindertagespflege

Es gibt eine Reihe von Bedingungen, die die Peergruppen-Aktionen im Kleinkindalter und die Gruppenzugehörigkeit unterstützen, unabhängig davon, ob die Gruppe sich nur aus Jungen, nur aus Mädchen oder aus Jungen und Mädchen zusammensetzt. Die Kursteilnehmer/innen stellen in Kleingruppen mithilfe von Gegenständen oder Materialien eine Tagespflegestelle nach oder fügen eine Darstellung in Form einer Collage zusammen, falls die Gegebenheiten eine großzügigere Nachstellung nicht ermöglichen. Dabei sollen sie darauf achten, die Pflegestelle so zu gestalten, dass sie den Anforderungen von Kindern unter drei Jahren gerecht wird und dabei Peer-Aktionen und Interaktionen besonders fördert.

Ziel: Die Teilnehmer/innen sollen ihre Sicht auf ihre eigene Tagespflegestelle reflektieren und Anregungen für Veränderungen und Umgestaltungen bekommen.

Arbeitsform: Gruppenarbeit, Präsentation und Austausch im Plenum

Material: Vielfältiges und anregendes Material wie Decken, Stühle, Spielsachen, Papier, alte Zeitschriften und Prospekte u.ä. Die Teilnehmer/innen sollten alle Gegenstände nutzen können, die sich in der Umgebung finden.



Informationen bietet das Arbeitsblatt „Förderliche Bedingungen für Peer-Gruppen-Aktionen“ im Anhang. Eigene Ideen, Anregungen usw., die sich aus der Übung ergeben haben, können notiert werden.

Zeit: 75 Minuten



Übung: Abschied von den Freunden

Wenn ein Kind die Tagespflegestelle verlässt, weil es beispielsweise in den Kindergarten kommt oder in eine andere Stadt zieht, so gehen damit tiefgreifende Veränderungen einher. Für die Kinder ist dabei besonders der Abschied von ihrem Freund oder ihrer Freundin und von der Kindergruppe als Ganzes ein einschneidendes Ereignis. Um einen gelingenden Übergangsprozess zu gewährleisten, ist grundsätzlich eine gemeinsame Gestaltung durch die Tagespflegeperson, die Eltern und das Kind wichtig. Die Tagespflegeperson sollte dabei die Regie übernehmen und Orientierung und Hilfestellung geben. Damit Eltern genügend Zeit für den Abschied einplanen und ihrem Kind die Möglichkeit geben, sich langsam aus der Freundschaft zu verabschieden, müssen sie um die Bedeutung der Kinderfreundschaft wissen.

In einer Gruppe von ca. 4 Teilnehmer/innen wird ein Elternbrief erarbeitet und notiert. Dieser Elternbrief soll über wichtige Aspekte von Kinderfreundschaften bzw. positiven Peer-Interaktionen informieren und Anregungen für ein sanftes Abschiednehmen geben. Dieser Brief kann dann im Praxisalltag immer wieder auch individuell verändert werden und den Eltern ausgehändigt werden.

Der Elternbrief könnte beispielsweise folgendermaßen beginnen:

Liebe Eltern,

Nun wird Ihr Kind/*Name des Kindes* demnächst die Tagespflegestelle verlassen und die gemeinsame Zeit geht zu Ende. Damit verlässt *Name des Kindes* auch *seine/ihre* Freunde/innen, die *er/sie* hier gefunden hat. Diese Freunde/innen waren wichtig,

Im Plenum werden die Elternbriefe vorgelesen. So hat jede/r Teilnehmer/in die Möglichkeit, noch Anregungen für „seinen“ Elternbrief aufzunehmen.

Die Übung wird erweitert, indem sich darüber ausgetauscht wird, wie in der Tagespflegestelle die Abschiede der einzelnen Kinder gestaltet werden und von welchen Ritualen der Abschied begleitet wird.

Rituale verdeutlichen den Kindern, dass nun ein neuer Lebensabschnitt für das Kind beginnt. So kann ein Abschiedsfest eine Art Übergangsritual sein. Das Kind wird mit einer kleinen Feier verabschiedet, an der alle Tageskinder, die Tagespflegeperson und auch die Eltern des Kindes dabei sind. Die Tagespflegeperson hat z.B. gemeinsam mit den anderen Kindern ein kleines Geschenk zur Erinnerung gebastelt und alle haben zusammen einen Kuchen gebacken. Das Kind sollte erleben, dass ein Abschied nicht nur traurig sein muss, sondern auch ein Grund ist, sich über einen neuen Lebensabschnitt zu freuen.

Arbeitsform: Kleingruppe und Plenum

Material: Arbeitsblatt „Elternbrief“ im Anhang

Zeit: 60 Minuten

Auswertung und Praxistransfer

Fortbildung soll nicht nur Erkenntnisse, Wissen und neue Handlungsmöglichkeiten vermitteln, sondern gleichzeitig auch Fragen aufwerfen und ein Überdenken der eigenen Arbeit und des eigenen Verhaltens anregen. Darum sollte den Teilnehmer/innen am Ende der Fortbildung Gelegenheit gegeben werden, ihre Erkenntnisse, Fragen und Erfahrungen zu formulieren.



Übung: Auswertung und Praxistransfer

Die Teilnehmer/innen machen reihum zu jeder Frage eine Aussage. So bekommen alle einen Eindruck davon, wie die Erfahrungen und der Ertrag der gemeinsamen Arbeit waren.

Mögliche Fragestellungen:

„Was hat mich während der Fortbildung am meisten beschäftigt?“

„Was möchte ich in der nächsten Zeit ändern?“

„Was ist mein größter Gewinn aus der Fortbildung?“

Ziel: Sich die neuen Eindrücke und Impulse aus der Fortbildung bewusst machen.

Arbeitsform: Plenum

Zeit: 30 Minuten

Anhang

Arbeitsblatt 1

„Meilensteine der sozio-emotionalen Entwicklung“

Arbeitsblatt 2

„Meine Kindergruppe“

Arbeitsblatt 3

„Parallelspiel“

Arbeitsblatt 4

„Die sozialen Fähigkeiten beim kooperativen Spiel“

Arbeitsblatt 5

„Praxisbeispiele: Konflikte zwischen Kindern in der Tagespflegestelle“

Arbeitsblatt 6

„Förderliche Bedingungen für Peer-Gruppen-Aktionen“

Arbeitsblatt 7

„Meilensteine der Entwicklung der Geschlechtsidentität“

Arbeitsblatt 8

„Der Blick zurück... das Mädchen, das ich einmal war bzw. der Junge, der ich einmal war“

Arbeitsblatt 9

„Zusammensetzung der Kindergruppe im Wochenverlauf – an einem Beispiel“

Arbeitsblatt 10

„Zusammensetzung der Kindergruppe im Wochenverlauf – Blanko“

Arbeitsblatt 11

„Abschied von den Freunden – der Elternbrief“

Meilensteine der sozio-emotionalen Entwicklung

- Bereits Neugeborene verfügen über ein emotionales Erleben von Unbehagen und Zufriedenheit.

- Im Alter von drei Monaten können Säuglinge Freude, Ärger, Traurigkeit, Angst, Überraschung und Interesse, die sogenannten primären Emotionen, empfinden.

- Zur gleichen Zeit ist auch das erste soziale Lächeln bei Säuglingen zu beobachten.

- Die ersten sensomotorischen Spiele mit dem eigenen Körper können bereits im Alter von drei Monaten beobachtet werden.

- Etwa mit acht Monaten beginnen Kinder zu „fremdeln“.

- Ab dem sechsten Lebensmonat bis ins dritte Lebensjahr entwickeln alle Kinder eine Bindung an mehrere Bezugspersonen. (Bindungshierarchien)

- Explorationsspiele mit Gegenständen treten ab dem sechsten Lebensmonat auf.

- Bereits im ersten Lebensjahr lächeln Säuglinge andere Säuglinge an, äußern Ihnen gegenüber Laute, versuchen sich anzunähern und den anderen zu berühren.

- Mit etwa neun Monaten beginnen Kinder miteinander Spielobjekte auszutauschen, ahmen sich genseitig nach und spielen erste, einfache gemeinsame Spiele.

- Am Anfang des zweiten Lebensjahres beginnen Kinder symbolisch zu spielen und steigen damit in die Welt der Fantasie ein (Assoziationsspiele).

- Ihre Spiele mit Gleichaltrigen werden deutlich häufiger und komplexer. Erste gemeinsame Symbolspiele treten ein.

- Außerdem zeigen Kinder im zweiten Lebensjahr bereits deutliche Vorlieben für ein oder zwei andere Kinder, die ihnen vertraut sind und treten mit diesen verstärkt in einen sozialen Austausch.

- Etwa mit 18 Monaten entwickeln Kinder die Fähigkeit, Mitleid für andere zu empfinden und ihnen Trost zu spenden. (Empathie)

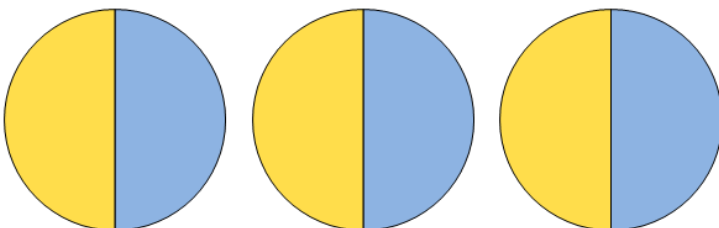
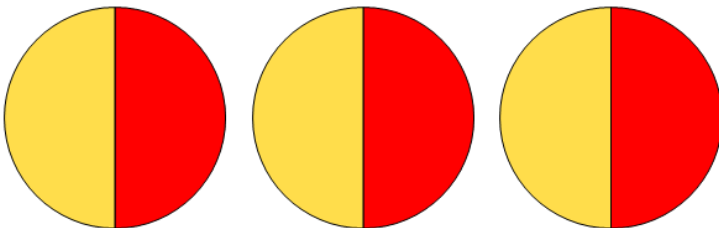
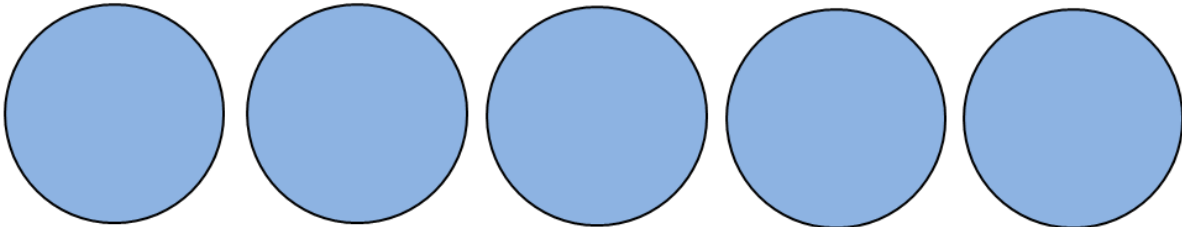
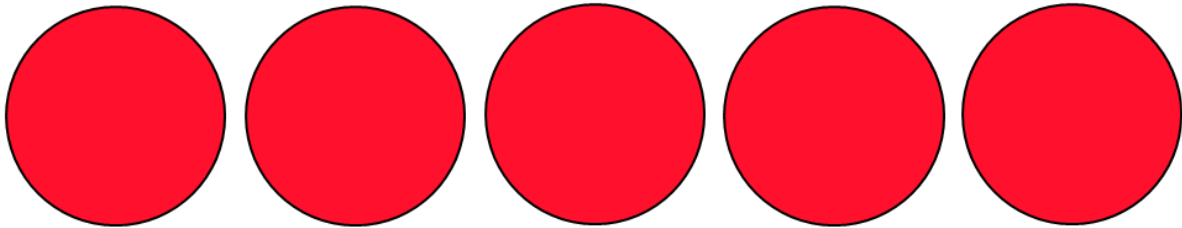
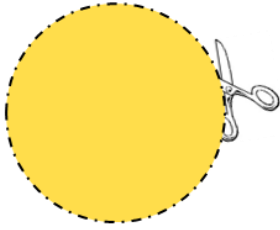
- Ab dem Ende des zweiten Lebensjahres bilden sich komplexere Emotionen wie Stolz, Scham, Schuld, Neid und Verlegenheit, die sogenannten sekundären Emotionen, heraus.


- Fortgeschrittenes Symbolspiel in Form von einfachem Rollenspiel tritt bei unter Dreijährigen, wenn auch noch selten, auf.

- Mit Regelspielen sind Dreijährige meist noch überfordert.

Quelle: Völkel/Viernickel 2009, S.58

Meine Kindergruppe



-  Tagespflegeperson
-  weibliches Tagespflegekind
-  männliches Tagespflegekind
-  Tochter der Tagespflegeperson
-  Sohn der Tagespflegeperson

Dieses Arbeitsblatt sollte auf stärkerem Papier ausgedruckt werden.
Die Tagespflegepersonen schneiden die von ihnen benötigten Kreise aus. Innerhalb der Kreise wird dann das jeweilige Alter der betreuten Tagespflegekinder und der eigenen Kinder notiert, z.B.



Das Parallelspiel

Die Orientierungsstufen des Kindes können so aussehen:

- Das Kind schaut während der eigenen Tätigkeit gelegentlich auf,
- es beobachtet direkt die Aktivität der anderen,
- es zeigt Anteilnahme am Geschehen,
- es wird angesteckt von der allgemeinen Atmosphäre,
- es übernimmt das bei anderen Gesehene ins eigene Spiel,
- es knüpft erste vorsichtige, direkte Kontakte.

Das Parallelspiel ermöglicht dem Kind,

- andere Kinder und deren Verhalten kennen zu lernen,
- Spielverläufe zu verfolgen und zu verstehen,
- passiv an Handlungen aus sicherer Distanz teilzunehmen, um damit vertraut zu werden,
- Bewegungen und Aktivitäten zu imitieren und sie dadurch nachzuempfinden,
- sich Informationen über Abläufe, Kinder und Objekte anzueignen und Anregungen für das eigene Spiel zu bekommen,
- selbstbestimmt über Stufen der Annäherung bzw. Interaktion zu entscheiden.

Quelle: Kindergarten heute Spezial 2006, S. 25

Die sozialen Fähigkeiten beim kooperativen Spiel

•Die Kinder einigen sich über den Gegenstand oder das Thema des Spiels.

•Es erfolgt die Einigung über den Umgang mit dem Gegenstand und es werden sinnvoll miteinander verbundene Rollen verteilt, z.B. beim Aufeinanderstellen von Bauklötzen, beim Legen einer Eisenbahnstrecke.

•Der Ablauf und die zeitliche Struktur des kooperativen Spiels muss bewältigt werden, z.B. wenn beide sich nicht gleich stark einbringen und engagieren oder aber beide genau das gleiche zur gleichen Zeit tun wollen.

•Die Kinder müssen mit zeitlichen Spielunterbrechungen umgehen können, wenn beispielsweise die Tagespflegeperson dem Kind die Nase putzt oder den Mund abwischt. Dann müssen die Kinder eine längere Zeit warten können und sich auch zum Weiterspielen bzw. zum Neuanfang motivieren können

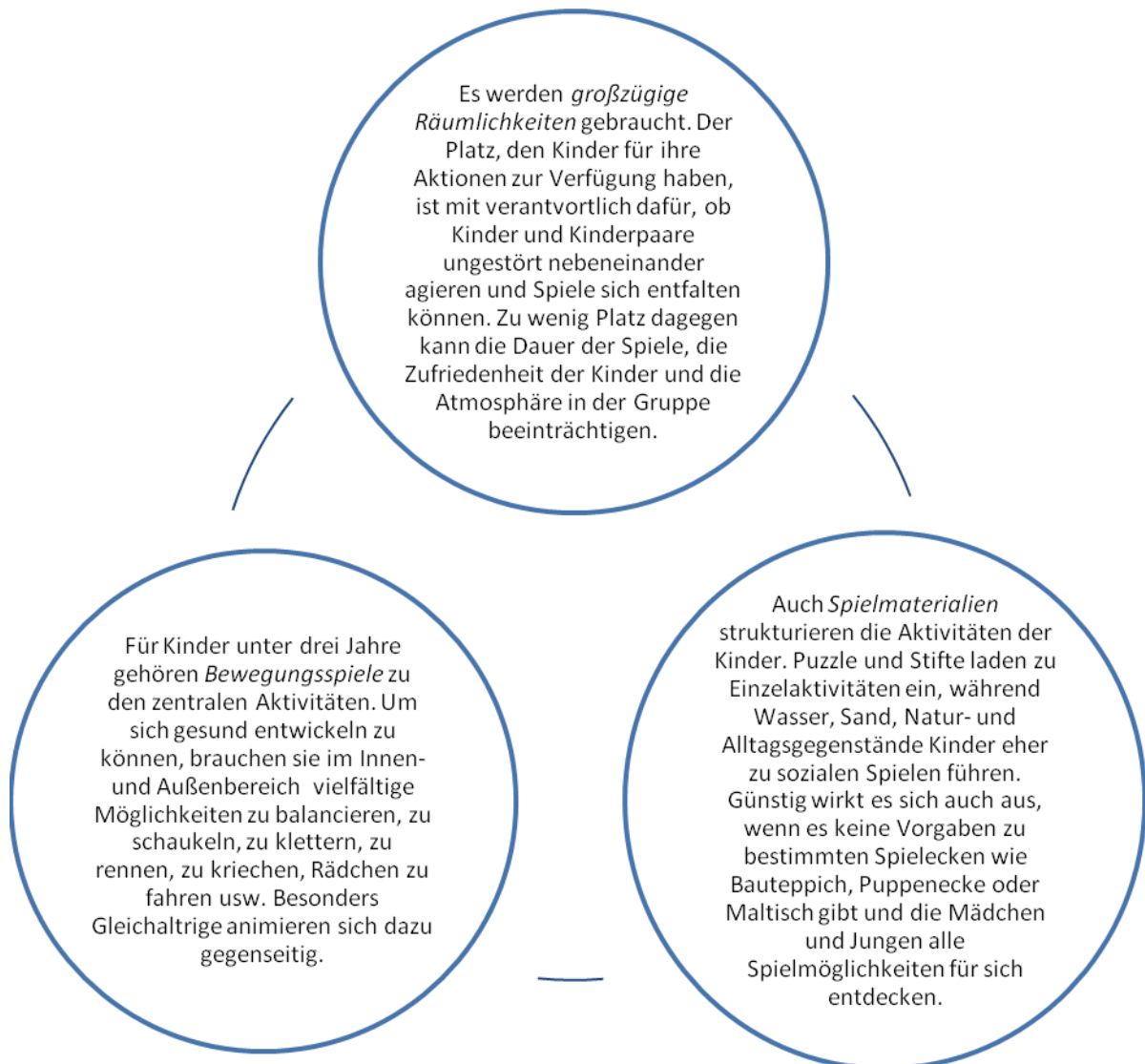
•Die Kinder kommunizieren gemeinsam über den erreichten Stand der Bemühungen (Turm bauen, Loch in der Sandkiste buddeln). Die Kommunikation kann ein verbaler oder nonverbaler Austausch sein, z.B. Anlächeln heißt, dass das Spiel noch Spass macht.

•Bei einem Wechsel der Spielaktion, des Gegenstandes oder des Themas können die Kinder ihre Beziehung auch bei der neuen Beschäftigung gelegentlich aufrechterhalten.

Praxisbeispiele: Konflikte zwischen Kindern in der Tagespflegestelle

<p>Beispiel:</p> <p>Die Kinder lösen einen Konflikt allein</p> <p>Zwei Kinder haben einen Konflikt um ein bestimmtes Spielzeug alleine gelöst. Die Tagespflegeperson geht darauf ein und bestärkt die Kinder in ihrem Verhalten und sie verbalisiert die Lösung: „Aisha und Manuel, ich habe euch gerade zugehört. Erst habt ihr euch noch gestritten, jeder von euch wollte den Puppenwagen haben. Vor lauter Wut und Ärger habt ihr sogar beide angefangen zu weinen. Aber dann habt ihr euch wieder beruhigt. Manuel ist zu den Autos gegangen und Aisha hat erst einmal den Bären in den Arm genommen und lange aus dem Fenster geschaut. Und jetzt spielt ihr wieder miteinander.“</p> <p>Mit diesem Verbalisieren trägt die Tagespflegeperson dazu bei, dass die Kinder ihre Konfliktlösung nicht als Zufallsprodukt betrachten. Außerdem wird mit dieser Vorgehensweise das Selbstvertrauen der Kinder gestärkt, Freundschaften und Beziehungen zwischen den Kindern gefördert und es kann erreicht werden, dass die Kinder ein Selbstbild als sozial kompetente Personen entwickeln.</p>	<p>Beispiel:</p> <p>Das Eingreifen der Tagespflegeperson wird erforderlich</p> <p>Lilly und Marie, 2,4 und 2,7 Jahre alt, sind schon seit knapp 1 ½ Jahren bei der Tagespflegeperson. Sie sind eng miteinander vertraut und spielen häufig miteinander. Die beiden Mädchen können bereits kleinere Konflikte selbstständig lösen und haben schon einige Regeln, die für ihre Interaktion gelten, aufgestellt. So lassen sie nun □ nach mehreren lauten und tränenreichen Konflikten □ das jeweilige Kuscheltier oder Spielzeug der anderen in Ruhe und genießen sichtlich ihre gemeinsame Nähe. Heute geraten sie jedoch in Streit, weil sie beide gleichzeitig zuerst auf das neu angeschaffte Trampolin wollen. Zunächst bleibt der Konflikt auf einer verbalen Ebene, aber dann greift Lilly zu einer drastischen Lösung und beißt Marie in den Arm. Jetzt ist das schnelle Eingreifen der Tagespflegeperson erforderlich. Sie trennt die beiden und tröstet Marie. Danach spricht sie in Ruhe den Konflikt mit den Kindern durch. Dabei verbalisiert sie die Emotionen der Kinder: „Ihr wolltet beide unbedingt zuerst auf das Trampolin und dann wurdet ihr richtig wütend aufeinander, stimmt das?“ Lilly nickt. „Und dann hast du (Lilly) gar nicht mehr gewusst, was du machen solltest und hast Marie in den Arm gebissen.“ Lilly nickt und die Tränen stehen ihr in den Augen. „Du weißt aber, dass Kinder andere Kinder nicht beißen dürfen? Schau, Marie weint immer noch, weil es ihr so weh getan hat.“</p> <p>Möglicherweise werden in diesem kleinen Gespräch neue Regeln aufgestellt (z.B., dass höchstens ein Kind alleine auf das Trampolin darf und die Kinder sich anstellen müssen) oder bereits bestehende Regeln (kein Kind darf ein anderes beißen/schlagen) noch einmal durchgesprochen.</p>
---	---

Förderliche Bedingungen für Peer-Gruppen-Aktionen



Quelle: vgl. Wüstenberg o.J., S. 9

Meilensteine der Entwicklung der Geschlechtsidentität

- Mit sechs Monaten können Babys die Stimmen weiblicher und männlicher Erwachsener auseinanderhalten.

- Mit neun Monaten unterscheiden die Kinder männliche und weibliche Gesichter.

- Im ersten Lebensjahr gelangen Kinder zu der Erkenntnis, dass es zwei Geschlechter gibt.

- Am Ende des zweiten Lebensjahres können Kinder die beiden Geschlechter klar voneinander unterscheiden.

- Im dritten Lebensjahr schreiben sie sich selbst bestimmte Merkmale und Eigenschaften zu (z.B. Junge, Mädchen).

- Erst im vierten Lebensjahr entwickeln Kinder ein Verständnis der Geschlechtskonstanz und wissen, dass sie ihr Geschlecht nicht durch die Veränderung ihrer äußeren Erscheinung oder durch geschlechtsuntypisches Verhalten verändern können.

- Ab dem Alter von etwa drei Jahren gewinnen geschlechtshomogene Gruppen für Kinder immer mehr an Bedeutung.

Quelle: vgl. Völkel, Viernickel 2009, S. 71, S. 77

„Der Blick zurück... das Mädchen, das ich einmal war bzw. der Junge, der ich einmal war“

- Wie war ich als kleines Mädchen bzw. als kleiner Junge?
- War ich ein „typisches“ Mädchen? ... ein „untypisches“ Mädchen?
- War ich ein „typischer“ Junge? ... ein „untypischer“ Junge?
- Wie war mein Verhältnis zu Jungen / zu Mädchen?
- Wer hat mich wie zum Mädchen / Jungen gemacht?
- Womit habe ich gespielt?
- Wann ist mir in meiner Kindheit zum ersten Mal bewusst geworden, dass ich ein Mädchen / Junge bin?
- Welche besonderen Eigenschaften hatte ich damals, wie hat meine Umgebung darauf reagiert?

Zusammensetzung der Kindergruppe im Wochenverlauf an einem Beispiel

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Weekend
Morgen	Max Tobi	Max Tobi Lilli	Max Tobi Lilli	Max Tobi Lilli	Max Tobi	
Vormittag	Max Tobi	Max Lilli Tobi	Max Lilli Tobi	Max Lilli Tobi	Max Tobi	
Nachmittag	Max Tom	Max Lilli Tom	Max Lilli Tom	Max Lilli Tom Tobi	Max Tom	
Abend				Tom		

Zusammensetzung der Kindergruppe im Wochenverlauf

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Wochenende
Morgen						
Vormittag						
Nachmittag						
Abend						

Abschied von den Freunden – der Elternbrief

Liebe Eltern,

Nun wird Ihr Kind/*Name des Kindes* demnächst die Tagespflegestelle verlassen und die gemeinsame Zeit geht zu Ende. Damit verlässt *Name des Kindes* auch *seine/ihre* Freunde/innen, die *er/sie* hier gefunden hat. Diese Freunde/innen waren wichtig,

Fachlicher Austausch:

Dr. Eveline Gerszonowicz, Bundesverband für Kindertagespflege e.V., Berlin

Literatur und Literaturempfehlungen

Ahnert, Lieselotte (2007): Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern. Expertise für die Enquete-Kommission des Landtages Nordrhein-Westfalen; Düsseldorf

Astington, Janet W. (2000): Wie Kinder das Denken entdecken; Basel

Becker-Stoll, Fabienne/Berkic, Julia/Kalicki, Bernhard (Hrsg.) (2010): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren; Berlin

Becker-Stoll, Fabienne/Nagel, Bernhard (Hrsg.) (2009): Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren; Berlin

Becker-Stoll, Fabienne/Niesel, Renate/Wertfein, Monika (2009): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung; Freiburg

Bertelsmann Stiftung, Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2008): Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Filmszenen und Informationen zur Entwicklung von Kindern – DVD und Textheft; Gütersloh

Brandes, Holger (2008): Selbstbildung in Kindergruppen; München, Basel

Bostelmann, Anja (Hrsg.) (2011): Das Praxisbuch für Tagesmütter – Betreuen, fördern, Bilden; Berlin

Carpenter, Malinda/Nagell, Trygve/Tomasello, Michael (1998): [Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age; USA-Chicago](#)

Deutscher Familienverband (Hrsg.) (1999): Handbuch Elternbildung. Band 2: Wissenswertes im zweiten bis vierten Lebensjahr des Kindes; Opladen

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2011): Kinder in den ersten drei Lebensjahren Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung; München

Eggers, Christian (Hrsg.) (1984): Bindungen und Besitzdenken beim Kleinkind; München

Flämig, Katja/Musketa, Benjamin/Leu, Hans Rudolf (2009): Bildungs- und Lerngeschichten - Entwicklungstheoretische Hintergründe; Weimar, Berlin

Freyhoff, Anja /Uhlmann, Thomas (2010): Wie Babys sich entwickeln. Für Eltern mit Kindern von null bis zwei; im Auftrag der Junker-Kempchen-Stiftung für kompetente Elternschaft und Mediation; (DVD mit 6 Kurzfilmen); Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. (ANE); Bestellung unter: <http://www.ane.de/bestellservice/ane-elternfilme-dvd-neu.html> <http://www.a4k.de/elternfilme/> - Elternportal des Arbeitskreises (hier kann die DVD eingesehen werden, bd. Zugriff 16.06.2011)

Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel

Friedrich, Gerhard/Friedrich, Renate/de Galgóczy, Viola (2008): Mit Kindern Gefühle entdecken. Ein Vorlese-, Spiel- und Mitsingbuch. Mit Audio-CD; Weinheim, Basel

Gebauer, Karl (2011): Gefühle erkennen, sich in andere einfühlen; Weinheim, Basel

Grossmann, Karin (1999): Merkmale einer guten Gruppenbetreuung für Kinder unter drei Jahren im Sinne der Bindungstheorie und ihre Anwendung auf berufsbegleitende Supervision. In: Deutscher Familienverband (Hrsg.), Handbuch Elternbildung. Bd. 2, S.165-184

Handbuch Kindertagespflege www.handbuch-kindertagespflege.de

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2010), „Alles meins!“ – Ich-Entwicklung und Haben-Wollen. In: Kindergarten heute kompakt: Kinder unter 3 – ihre Entwicklung verstehen und begleiten, S. 39-41; Freiburg 2010

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim/Stetten, Sonja von/Weber, Sarah/Schnabel, Nikolas (2008): Flexible Betreuung von Unterdreijährigen im Kontext von Geborgenheit, Kontinuität und Zugehörigkeit; Wissenschaftliche Recherche und Analyse im Auftrag des Landschaftsverbands Rheinland, Dezernat 4 – Schulen, Jugend; Köln
http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/dokumentationen/dokumente_95/kinde_r_und_familie/20080508/flexible_betreuung_u3.pdf (Zugriff 13.5.2011)

Hessisches Sozialministerium (Hrsg.) (2010): Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Was können sie, was brauchen sie? Eine Handreichung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren; Wiesbaden

Holodynski, Manfred/Oerter, Rolf (2008): Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Emotion, Motivation, Volition. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo: Entwicklungspsychologie; Weinheim

Holthaus, Hellmut (1988): Die schönsten Geschichten von Hellmut Holthaus; Frankfurt

Kasten, Hartmut (2008): Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und fröhpädagogische Konsequenzen; Troisdorf

Kindergarten heute Spezial (2006): Kinder unter 3 - Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern; Freiburg

Kobelt-Neuhaus, Daniele (2008): Von und mit Gleichaltrigen lernen, S. 6. In: Bertelsmann Stiftung, Staatsinstitut für Fröhpädagogik (Hrsg.) (2008): Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Filmszenen und Informationen zur Entwicklung von Kindern – DVD und Textheft; Gütersloh

Kobelt-Neuhaus, Daniele (2005): Von gleichaltrigen Kindern lernt sich's leichter. Über die Bedeutung der Peers für die Entwicklung. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 6, S. 12-15; Seelze

Kasüschke, Dagmar (2010): Krippenkinder in Interaktion mit anderen Kindern – Lernen und Spielen in altersgemischten Gruppen. In: Weegmann, Walt-

raud/Kammerlander, Carola (Hrsg.) (2010): Die Jüngsten in der Kita. Handbuch der Krippenpädagogik, S. 211; Stuttgart

Landschaftsverband Rheinland (LVR) Dezernat Schulen und Jugend, Landesjugendamt, Fachbereich Familie (Hrsg.) (2008): Flexible Betreuung von Unterdreijährigen im Kontext von Geborgenheit, Kontinuität und Zugehörigkeit; Köln

Leu, Hans Rudolf/von Behr, Anna (Hrsg.) (2010): Forschung und Praxis der Frühpädagogik – Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren; München

Mundzeck, Heike/Braack, Holger (2011): Krippenkinder – Familie und Tagesbetreuung in gemeinsamer Verantwortung. Informations-/Lehrfilm DVD; Deutsche Liga für das Kind/Kindergartenträger FRÖBEL e.V., Hamburg
Bestellung unter: <http://liga-kind.de/allgemein/bestellungen.php> (Zugriff 16.6.2011)

Mietzel, Gerd (1994): Wege in die Entwicklungspsychologie, Kindheit und Jugend; Weinheim

Oerter, Rolf/Montada, Leo (2008): Entwicklungspsychologie; 6. Aufl., Weinheim

Rauh, Hellgard (1985): Soziale Interaktion und Gruppenstruktur bei Krabbelkindern. In: Eggers, Christian (Hrsg.): Bindungen und Besitzdenken beim Kleinkind, S. 204 - 232; München

Rauh, Hellgard (2010): Entwicklungspsychologische Grundlagen II. Das Kleinstkind. In: Weegmann, Waltraud/Kammerlander, Carola (Hrsg.) (2010), S. 92 - 99; Stuttgart

Rohrmann, Tim (2010): Die Entdeckung des Geschlechts – Gender in der Frühpädagogik. In: Leu, Hans Rudolf/von Behr, Anna (Hrsg.) (2010): Forschung und Praxis der Frühpädagogik – Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren, S. 92 – 108; München

Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht Band 1. Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren; München

Schmidt-Denter, Ulrich (2005): Soziale Beziehungen im Lebenslauf, 4. Auflage; Basel

Stangl, Werner (1998): Arbeitsaufgabe Lerntagebuch. Arbeitstechniken und Technik wissenschaftlichen Arbeitens, paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/TWA/AufgabeTagebuch.html (letzter Zugriff 27.06.2012).

Strätz, Rainer (1992): Die Kindergartengruppe. Soziales Verhalten drei- bis fünfjähriger Kinder In: Brandes, Holger (2008): Selbstbildung in Kindergruppen; München, Basel

Völkel, Petra/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2009): Fühlen, bewegen, sprechen, lernen. Meilensteine der Entwicklung bei Kleinstkindern; Troisdorf

Viernickel, Susanne (2010): Soziale Kontakte und Beziehungen zwischen Kleinkindern, Familienhandbuch Link: <https://www.familienhandbuch.de/kindheitsforschung/fruhe-kindheit/soziale-kontakte-und-beziehungen-zwischen-kleinkindern> (Zugriff 13.5.2011)

Viernickel, Susanne/Völkel, Petra (Hrsg.) (2009): Mit Riesenschritten in die Autonomie. Kleinkinder auf dem Weg in die Selbständigkeit; Troisdorf

Viernickel, Susanne (2006): Zur Bedeutung der Peerkultur. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit; Weinheim, Basel

Viernickel, Susanne (2002a): Soziale Kontakte und Beziehungen zwischen Kleinkindern.

http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_878.html (Zugriff 18.07.2011)

Viernickel, Susanne (2002b): Die soziale Kinderwelt der Zweijährigen. In Frühe Kindheit 2/02 http://www.liga-kind.de/fruehe/202_viernickel.php, (Zugriff 06.07.2011)

Viernickel, Susanne (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der Zweijährigen; Landau. Aufgenommen in: Zur Bedeutung der Peerkultur. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit, S. 65 – 74; Weinheim, Basel

Weegmann, Waltraud/Kammerlander, Carola (Hrsg.) (2010): Die Jüngsten in der Kita. Handbuch der Krippenpädagogik; Stuttgart

Wiesner, Reinhard (2006): SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe Kommentar; München

Wüstenberg, Wiebke (o.J.): Gleichaltrige im Krippenalter entwickeln Humor, eigene Themen und Freundschaften unter einander: Nützt das ihrer Entwicklung? In <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1813.html> (Zugriff 06.07.2011)

Niesel, Renate/Wertfein, Monika (2009): Kinder unter drei Jahren im Kindergarten: Die erweiterte Altersmischung als Herausforderung und Qualitätsgewinn für alle. Handreichung des Bayerischen Staatministeriums für Arbeit, Sozialordnung, Familien und Frauen.

Die Handreichung steht als Download zur Verfügung oder kann als Druckfassung ebenfalls kostenlos bezogen werden: www.stmas.bayern.de/broschueren Dort ist die Broschüre unter der Rubrik "Kinderbetreuung" aufgelistet.



Die Literaturliste kann durch weitere Literatur der Fortbildner/innen ergänzt werden.